EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.
Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901
Barão Geraldo | CEP 13084-008 | Campinas-SP
Telefone: (55) (19) 3249-2800 | Fax: (55) (19) 3249-2801
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"
Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

Diretor Executivo
Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial
Érica Bombardi

Revisão
Rodrigo Nascimento
Aline Marques

Diagramação e Composição
Décio Lopes

Projeto Gráfico, Design Capa e Arte-final
Érica Bombardi
Rodrigo Nascimento

Imagem Capa e Miolo
© *www.photos.com*

Impressão e Acabamento
Gráfica Paym

www.abdr.org.br
abdr@abdr.org.br
denuncie a cópia ilegal

Filosofia em sala de aula

teoria e prática para o ensino médio

Lidia Maria Rodrigo

Coleção Formação de Professores

AUTORES ASSOCIADOS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rodrigo, Lidia Maria
Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio / Lidia Maria Rodrigo. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção formação de professores)

Bibliografia

ISBN 978-85-7496-220-7

1. Filosofia (Ensino médio) I. Título. II. Série.

09-00109 CDD-107.12

Índice para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Ensino médio 107.12

Impresso no Brasil –março de 2009
Copyright © 2009 by Editora Autores Associados LTDA.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

"Dos crimes contra a propriedade intelectual
Violação de direito autoral
Art. 184. Violar direito autoral
Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.
1º Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:
Pena – reclusão de um a quatro anos e multa."

Para Luana,
pelo muito que me tem dado
desde que nasceu.

Sumário

PREFÁCIO IX
Para enfrentar os desafios de ensinar filosofia na educação média brasileira
Sílvio Gallo

INTRODUÇÃO 1

PRIMEIRA PARTE: TEORIA

CAPÍTULO I: A didática da filosofia na escola de massa 7
1. Um novo estatuto disciplinar 7
2. A filosofia e o homem comum 12
   2.1 Relação com o senso comum 12
   2.2 Filosofia e democracia 17
3. Possibilidades e limites da filosofia numa escola de massa 20
4. Sentido e objetivos da filosofia no nível médio 24
5. A necessidade de uma didática específica 28

CAPÍTULO II: Forma e conteúdo do ensino: como e o que ensinar 35
1. Primeiro obstáculo: a motivação do aluno 35
2. A questão dos conteúdos programáticos 39
   2.1 Abordagem sistemática 42
   2.2 Abordagem histórica 44
   2.3 Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar: um falso dilema 47

2.4 História da filosofia: o passado reposto a partir das indagações no presente 50
2.5 Organização dos conteúdos programáticos 52
3. Aspectos formais da aprendizagem filosófica 55
3.1 Problematizar para assumir uma postura filosófica 56
3.2 Conceituar para saber do que se fala 59
3.3 Argumentar para saber se o que se diz é verdadeiro 63

CAPÍTULO III: Aspectos didático-pedagógicos da docência filosófica .. 67
1. Especificidade do trabalho docente 67
2. Procedimentos de ensino 71
2.1 A aula expositiva 71
2.2 A leitura de textos filosóficos 74
2.3 Os exercícios 81
2.3.1 Exercícios orais 82
2.3.2 Exercícios escritos 84
3. Recursos bibliográficos: o texto filosófico e o texto didático 90
4. Algumas considerações sobre avaliação 94

SEGUNDA PARTE: PRÁTICA

CAPÍTULO IV: Planejamento das atividades: a unidade didática 99
Unidade Didática 1 - Caracterização da filosofia 103
Unidade Didática 2 - O sentido da linguagem 115
Unidade Didática 3 - Linguagem e pensamento 129
Unidade Didática 4 - O conhecimento científico 145
Unidade Didática 5 - Da dúvida à certeza: o racionalismo de Descartes .. 161
Unidade Didática 6 - O empirismo clássico 175
Unidade Didática 7 - O Iluminismo 191
Unidade Didática 8 - Ética e política 203
Unidade Didática 9 - Locke e o liberalismo clássico 219
Unidade Didática 10 - A ideologia na perspectiva marxista 237
Unidade Didática 11 - O tema da liberdade sob dois pontos de vista ... 253
BIBLIOGRAFIA 269
SOBRE A AUTORA 279

Prefácio

Para enfrentar os desafios de ensinar filosofia na educação média brasileira

Os professores de filosofia vivem atualmente, no Brasil, uma situação bastante desafiadora. Após décadas de debate, de manifestações, de congressos acadêmicos e de lutas parlamentares, hoje a legislação define a filosofia – bem como a sociologia – como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio.

Não foi fácil chegar a esta situação: após a retirada da disciplina dos currículos com a reforma tecnicista de 1971, os departamentos de filosofia das universidades brasileiras empreenderam um movimento de crítica de sua retirada e de defesa de seu retorno. Esse movimento teve um êxito parcial quando, em meados dos anos de 1980, foi aprovada a inclusão da disciplina filosofia como opcional, na parte diversificada do currículo. Os ecos desse movimento fizeram-se presentes nos debates para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), após a promulgação da Constituição de 1988, e o projeto aprovado na Câmara previa filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias. O Substitutivo Darci Ribeiro, porém, que seria aprovado como lei n. 9.394/96, em seu espírito flexibilizador e "minimalista", optou por afirmar conhecimentos de filosofia e sociologia como obrigatórios, mas sem definir seu caráter disciplinar. O Ministério da Educação, durante a gestão de

Paulo Renato de Souza, claramente optou por seu ensino na forma de "temas transversais" e não como disciplina, tanto que orientou o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao projeto de lei de autoria do deputado padre Roque Zimmermann, que alterava o texto da LDB definindo filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias. Com o final do Governo FHC, as articulações foram retomadas. Novo projeto de lei tramitou pelo Congresso Nacional e, após aprovação nas duas casas, foi sancionado pelo presidente da República em 2008.

Mas, mesmo hoje, a situação está longe de ter deixado de ser polêmica. Não são poucos os professores universitários de filosofia que são contrários ao seu ensino na educação média, por diferentes razões, que não me cabe retomar aqui. Mesmo dentre aqueles que nos anos de 1980 estiveram na linha de frente do movimento pelo retorno da disciplina aos currículos, alguns hoje afirmam que a aprovação chegou tarde demais. A escola média brasileira – especialmente a pública – estaria de tal maneira "sucateada" que já não faria qualquer sentido a presença da filosofia como disciplina obrigatória. Some-se a isto o fato de que, embora tenhamos cursos de graduação em filosofia em praticamente todas as unidades da federação (embora com expressiva concentração no sudeste – especialmente São Paulo – e no Sul – especialmente Rio Grande do Sul) e que, em sua maioria, esses cursos oferecem a licenciatura, o descompromisso com a formação do professor de filosofia é gritante, salvo honrosas exceções muito localizadas.

O resultado de todo esse processo e essa história é que entre nós se desenvolveu muito pouco o campo de estudos e pesquisas em torno de uma didática da filosofia. À diferença de países como França, Itália, Portugal, Uruguai e Argentina, por exemplo, no Brasil temos pouquíssima pesquisa, produção quase nula e nenhuma tradição nesse campo. A formação do professor de filosofia, quando se dá, acontece por esforço e mérito de professores universitários de disciplinas como "metodologia do ensino de filosofia" e/ou "prática de ensino em filosofia/estágio supervisionado", isolados nas instituições em que atuam. Ou então acabam ficando a cargo do próprio licenciando que, quando se vê em sala de aula, age intuitivamente, tendendo a buscar como modelos a serem imitados e modelos a serem recusados seus próprios professores, sua própria experiência de ensino universitário. O problema é que o ensino da filosofia na educação média tem suas especificidades e não pode ser simplesmente a transposição do ensino universitário simplificado e/ou diminuído.

O desafio do professor de filosofia no Brasil hoje, assim, consiste em *inventar* uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes. Só assim a inclusão da disciplina nos currículos poderá efetivar-se e consolidar-se. Ao contrário, experiências desastrosas neste momento podem levar, em médio prazo, a uma nova retirada dos currículos, desta vez justificada pelo fato de a disciplina não ter conseguido mostrar a que veio.

No contexto desse imenso desafio, o presente livro deve ser saudado como a inauguração de um novo momento. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, de Lidia Maria Rodrigo, é o primeiro livro de didática da filosofia produzido entre nós em muitas décadas. Veja bem, leitor: não se trata de um livro didático de filosofia (temos já vários disponíveis em nosso vasto mercado editorial), mas um livro de didática da filosofia, destinado aos professores de filosofia, atuais ou futuros.

Com sua extensa experiência de professora de filosofia, que atuou na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde tem se dedicado, dentre outras, à disciplina Didática Especial para o Ensino da Filosofia, Lidia Maria Rodrigo debruçou-se sobre os problemas teóricos e práticos do ensino da filosofia, buscando referências no Brasil e no exterior, e oferece-nos um livro claro, atualizado, criativo e completo. É um livro por meio do qual o professor de filosofia em exercício e o estudante

licenciando em filosofia encontrarão importantes ferramentas para enfrentar este desafio que é o de ensinar filosofia na escola média brasileira de nossos dias.

A autora parte da constatação de que a educação média brasileira, hoje, especialmente a pública, é uma escola de massas, resultante de um processo de democratização. E toma partido pela possibilidade de ensinar-se filosofia para esse público, para além de qualquer elitismo. Assume que não é uma tarefa fácil, mas é tarefa necessária, inclusive para a consolidação da democracia em nosso país. Assim, à diferença de uma ou outra obra de didática da filosofia produzida no exterior e traduzida para o português, este livro tem seu foco na escola pública brasileira de hoje, com o alunado que é seu público. Pensa a didática da filosofia de maneira imanente à realidade brasileira, à nossa escola e ao nosso estudante.

A primeira parte do livro apresenta algo que poderíamos denominar uma "didática teórica da filosofia". Chama o leitor a pensar sobre o significado e as possibilidades de ensinar-se filosofia nessa escola de massas; sobre o que ensinar (as diferentes abordagens, como a histórica e a sistemática, a organização dos conteúdos programáticos em filosofia); sobre como ensinar (a motivação dos alunos, os aspectos formais da aprendizagem filosófica: problematização, conceituação, argumentação); sobre os procedimentos de ensino (a aula expositiva, o trabalho com textos filosóficos e textos didáticos, a avaliação em filosofia).

A segunda parte do livro, mais extensa, está dedicada à produção de uma "didática prática da filosofia". Apresenta o conceito de "unidade didática", conjunto de atividades de ensino articuladas em torno de certos objetivos, com duração de cinco a dez horas-aula, e oferece ao leitor um conjunto de onze unidades didáticas sobre temas variados da filosofia, como "Ética e Política", "Linguagem e pensamento", "O conhecimento científico", "A ideologia na perspectiva marxista", por exemplo. Cada unidade didática é farta em ferramentas para o trabalho do professor em sua preparação e para

atuar em sala de aula. Apresenta um quadro sinótico com duração, objetivos, conteúdo, atividades e recursos didáticos. Introduz o tema, propondo atividades para sensibilizar os estudantes, problematiza o tema por meio de textos filosóficos e outros recursos, propõe a análise de um texto filosófico, bem como exercícios de compreensão e sua contextualização, finalizando com sugestões de possibilidades de avaliar o trabalho desenvolvido.

Em suma, esta obra, por ora única entre nós, oferece aos professores possibilidades concretas para o trabalho em sala de aula, mas também os chama a refletir sobre seu próprio trabalho e os convida a criar suas próprias unidades didáticas, compondo seu programa de trabalho na disciplina filosofia. À diferença, por exemplo, do material de trabalho hoje (em 2008) produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, não "engessa" o trabalho do professor, impondo uma linha única e uma sistemática de trabalho. Ao contrário, abre ao professor horizontes de possibilidades.

Tendo sido aluno da professora Lidia em meu curso de graduação em filosofia e tendo a honra de hoje ser seu colega no Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP, para mim é fonte de satisfação e orgulho convidar o leitor a percorrer as páginas deste livro e a pô-lo em prática em suas aulas.

Sílvio Gallo
Faculdade de Educação da UNICAMP

Introdução

No dia 2 de julho de 2008, o presidente da República em exercício, José Alencar, sancionou a lei que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nas escolas públicas e privadas de nível médio. Trinta anos após ser eliminada desse nível de ensino, a filosofia retorna a ele como disciplina obrigatória em âmbito nacional, com lugar garantido por força de lei. Sua reinserção no currículo de nível médio já vinha se processando desde 1980, mas em caráter muito precário e instável, na medida em que ficava na dependência de recomendação das Secretarias Estaduais de Educação e da opção dos diretores de escola.

A situação com que a filosofia se defronta no atual ensino médio, porém, é inteiramente distinta da de anteriormente – em que usufruiu de uma presença plena, na escola secundária anterior à reforma do ensino de 1971. Até meados dos anos de 1970, a filosofia era ministrada em uma escola secundária elitizada. Nessas três décadas em que esteve total ou parcialmente ausente, o ensino médio passou por um processo de massificação crescente, incorporando estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinham acesso a ele, uma clientela muito diversa da anterior: em sua maior parte encontra-se em escolas públicas com precária qualidade de ensino, sendo portadora de graves deficiências educativas, tanto do ponto de vista linguístico como em relação a referências culturais de caráter mais amplo.

Trata-se de uma situação inteiramente inusitada, porque, tradicionalmente, o saber filosófico pertence às formas eruditas de cultura, um saber refinado, exigente do ponto de vista teórico, elaborado de forma complexa, e que, portanto, em princípio, não está ao alcance de todos, mas apenas dos sábios, especialistas ou iniciados na área.

Confrontados com o desafio de uma divulgação massiva, os profissionais da filosofia se veem às voltas com uma situação tensa e ambígua pela dupla face que apresenta esse desafio.

A difusão do saber filosófico para um público mais amplo do que o grupo restrito dos especialistas apresenta-se como uma exigência democrática; a democratização da cultura tem como pressuposto que esta seja direito de todos e não privilégio de alguns. Por isso, a inscrição da filosofia em um projeto de democratização do saber levou o pensador francês Jacques Derrida a proclamar o "direito à filosofia para todos".

Contudo, para que as formas mais elaboradas da cultura sejam acessíveis a todos, ou disseminadas em larga escala, é preciso que sejam traduzidas em versões simplificadas. Assim, para colocar o saber filosófico ao alcance dos não-iniciados, será inevitável traduzir em termos simples o arsenal conceitual e os problemas filosóficos. Eis aí o grande ponto de tensão: esse procedimento de simplificação não produzirá uma divulgação sem qualidade, reduzindo a filosofia a uma enciclopédia de banalidades? Como viabilizar para uma massa de estudantes com sérias deficiências culturais o acesso a um saber esotérico, tradicionalmente restrito a poucos, dada sua especificidade e as exigências que lhe são inerentes? Como iniciar pessoas comuns a um saber reservado aos iniciados?

Diante de tais questões, a postura de alguns profissionais da filosofia tem se caracterizado por certa ambiguidade. Por um lado, conservam a esperança iluminista de que a difusão da filosofia possa contribuir para a "saída da menoridade" ou para socializar uma educação instituída na perspectiva da autonomia intelectual; por outro, revelam certa resistência à democratização do saber filosófico, com

receio de que a filosofia só possa ser ensinada na escola de massa à custa de uma inevitável perda de qualidade.

Recusar-se a difundir a filosofia para um público mais vasto em nome da preservação da especificidade e manutenção da qualidade do saber filosófico exige, por uma questão de coerência, que se assuma uma posição contrária à inserção da filosofia no currículo de nível médio. Mas esse ponto deixou de ser objeto de discussão, uma vez que estamos diante de um fato consumado; sua divulgação massiva não mais depende de livre-arbítrio, tendo sido posta por uma situação de fato.

Este trabalho tem como ponto de partida uma posição política em favor de um projeto democrático de acesso ao saber, com todos os riscos que ele implica, e visa apresentar alternativas didáticas que possam viabilizá-lo no âmbito da filosofia. Pretende-se conceber mediações que possam tornar acessível a alunos pouco preparados uma disciplina reconhecidamente difícil, tomando cuidado para não incorrer na banalização ou descaracterização do saber filosófico. Trata-se, então, de encontrar um ponto de equilíbrio reconhecidamente arriscado e difícil; mas, não há outra forma de enfrentar a situação, de fato, em que a filosofia está mergulhada sem voltar a um elitismo anacrônico.

As reflexões e propostas relativas à didática da filosofia foram delineadas tendo em vista principalmente o perfil do aluno da escola pública, não apenas porque estes são os mais numerosos, mas também porque ali se encontram as maiores carências educativas e dificuldades de aprendizagem, sendo, portanto, o lugar em que as mediações didáticas se tornam mais necessárias e podem fazer diferença.

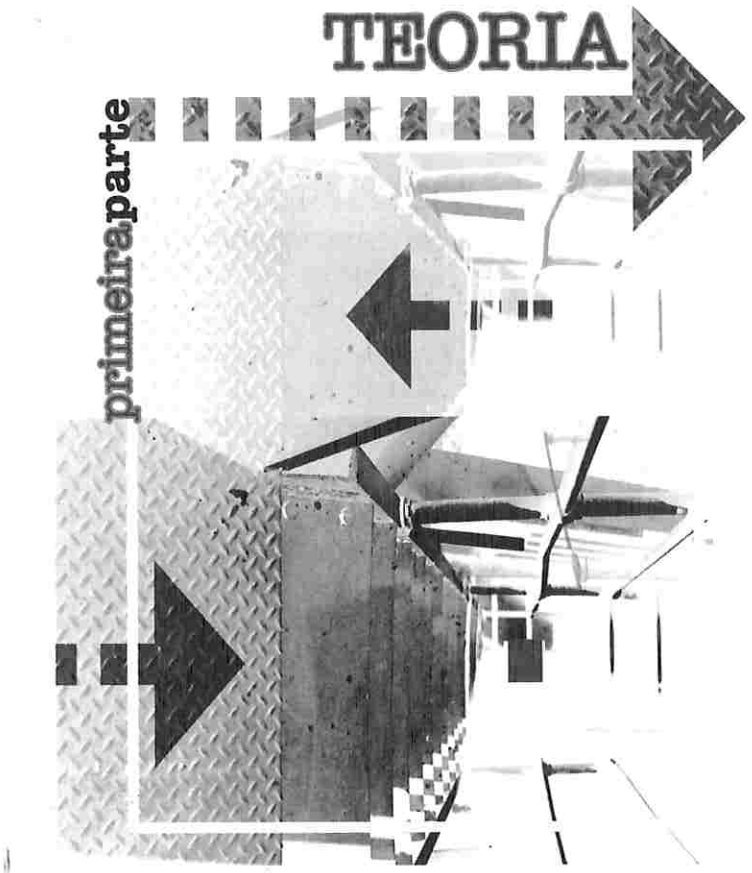
Será preciso conceber estratégias didáticas que facilitem a superação da distância existente entre as exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e a formação educacional de boa parte dos alunos oriundos dos segmentos sociais menos favorecidos, justamente os que mais precisam de ajuda ou intermediação com vistas ao seu apri-

moramento intelectual. Para não pagar o preço da descaracterização da filosofia, torna-se imprescindível adotar procedimentos didáticos que sejam especificamente filosóficos.

A definição dos termos capazes de viabilizar um ensino filosófico de massa exige que se veja por outra ótica as exigências inerentes à atividade filosófica; alguns aspectos essenciais e imprescindíveis ao especialista podem ter pouca importância ou serem mesmo inviáveis, no caso de um estudo introdutório destinado aos leigos. Trata-se, então, de mensurar com pesos e medidas diversas o que é importante para o especialista e para o leigo no estudo da filosofia. Como o ensino médio não tem a pretensão de formar filósofos, não faz sentido instaurar aí as exigências inerentes ao trabalho do especialista, descabidas nesse nível de ensino.

Esta obra divide-se em duas partes: uma teórica e outra prática. Na primeira, o capítulo inicial enfoca o sentido e o caráter problemático da filosofia em uma escola de massa, traçando seus objetivos, seus limites, e justificando a necessidade de uma didática específica para o nível médio. O segundo capítulo examina questões inerentes ao ensino de filosofia, tanto do ponto de vista dos conteúdos programáticos, como em relação aos aspectos formais da aprendizagem filosófica. O terceiro capítulo debruça-se sobre a dimensão didático-pedagógica da docência filosófica: a peculiaridade do trabalho docente, os procedimentos próprios do ensino de filosofia e os recursos bibliográficos disponíveis.

A segunda parte, por sua vez, visa apontar alternativas que permitam colocar em prática as concepções pedagógicas formuladas na primeira parte. A formulação de unidades didáticas, compostas por um conjunto de conteúdos, atividades e material bibliográfico em relação a determinado tema, pretende funcionar tanto como sugestão de trabalho em termos de aulas estruturadas, como servir de estímulo para que cada professor elabore suas próprias unidades didáticas.



Capítulo I

A didática da filosofia na escola de massa

> *O problema da **filosofia para todos**, dentro de certos limites, não é unicamente **teórico**, mas um problema **didático e educativo** do nosso tempo: põe as instituições educativas e todos os professores de filosofia diante da questão de mediar a riqueza de uma tradição e de uma prática cultural **para a massa** dos jovens alunos. Se o encontro da cultura com a massa na escola coloca problemas enormes, pois bem, esse é **o destino que nos cabe**, esses são os jovens com quem temos de nos haver*
>
> (PASQUALE, s/d.a, tradução minha).

1 - Um novo estatuto disciplinar

O ensino de filosofia na escola secundária existe no Brasil desde o período colonial, embora sempre com grande dificuldade para conquistar um lugar estável no currículo escolar. Seu sentido e suas funções também oscilaram muito ao longo desses quinhentos anos de história, ao sabor das diferentes orientações que foram sendo conferidas a esse nível de ensino.

Ainda que isso não sirva de consolo, parece que essa situação não é exclusividade nacional; referindo-se ao enquadramento escolar

e institucional da filosofia, o professor português Manuel Maria Carrilho faz uma constatação semelhante:

> É que, se há disciplina cujo estatuto tenha variado no conjunto dos curricula escolares, surgindo ora pletórico e dominante em relação às outras disciplinas, ora encurralado e em quase desaparecimento, essa disciplina é a filosofia. E poucas disciplinas terão também suscitado tantas discussões e debates sobre o seu nível de inserção, o seu tempo de leccionação escolar, e, sobretudo, os seus conteúdos e objectivos [CARRILHO, 1987, p. 25].

Para permanecer na nossa história mais recente, são bem conhecidos os reveses que sofreu a inserção institucional da filosofia em consequência da reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela lei n. 5.692 de 1971. Nessa reforma, que deixava de lado as humanidades para priorizar disciplinas que propiciassem uma formação técnico-profissionalizante, a filosofia foi incluída no rol das disciplinas optativas, o que levou à sua progressiva extinção. Para avaliar a que ponto sua presença no currículo se tornou precária, basta considerar os dados apresentados pela professora Marilena Chaui em uma comunicação feita na 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1977: de um total de 250 colégios de São Paulo, apenas 17 mantiveram a filosofia. A situação atingiu seu ponto mais crítico em 1978, quando foi pura e simplesmente eliminada do ensino secundário. Os esforços coletivos de estudantes, professores e várias entidades ligadas à filosofia, que se uniram em um movimento pela sua volta, mostraram alguns resultados em 1980, quando a disciplina começou a ser reintroduzida no secundário, mas pontualmente – uma vez que isso ocorreu por iniciativa das Secretarias Estaduais – e em caráter precário, quer dizer, como disciplina optativa.

No período em que a filosofia esteve parcial ou completamente ausente, o ensino secundário sofreu grandes mudanças em relação ao período anterior. Coincidindo com a Reforma de 1971, assistiu-se a um crescente processo de massificação, pelo qual o ensino médio

ampliou significativamente seu raio de ação, passando a receber estratos sociais menos privilegiados que antes não tinham acesso a ele[1]. Essa expansão quantitativa foi acompanhada de um rebaixamento na qualidade de ensino, talvez sem precedentes na história educacional do país.

Na época, muitos atribuíram a queda da qualidade ao ingresso das classes populares, como se houvesse inevitável contradição entre quantidade e qualidade e o preço a pagar pela expansão quantitativa fosse o rebaixamento da qualidade de ensino. Até hoje, muitos professores lamentam a qualidade perdida pelo nosso sistema público de ensino e sonham recuperá-la. Esse saudosismo é inútil, porque aquela qualidade era inerente a uma escola elitista que não existe mais. Hoje o que existe é outra escola e qualquer melhoria de sua qualidade deve ser pensada com base nessa nova realidade, constituída por uma massa de estudantes com um perfil bem distinto do anterior. O primeiro passo é justamente colocar em questão o pressuposto subjacente à tese da relação contraditória entre quantidade e qualidade: o ensino tem de ser necessariamente inferior para que fique ao alcance de todos?

Assumir uma postura política comprometida com um projeto de democratização do acesso ao saber, mais que responder negativamente à indagação posta anteriormente, implica criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos.

É certo que a propalada democratização do acesso à escola secundária teve um caráter muito mais limitado que gostariam de admitir seus propagandistas; não se pode, contudo, negar a realidade do processo de massificação. Mesmo que a educação universal permaneça um ideal ainda distante, a massificação do ensino médio tornou-se

1. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), as maiores taxas de crescimento das matrículas no ensino médio foram registradas ao longo da segunda metade da década de 1990 (BRASIL, 2007).

um fato a partir das últimas décadas do século passado, quando estratos sociais menos privilegiados passaram a ter acesso a esse nível de escolarização. Uma clientela com características diferentes da anterior, com grandes deficiências do ponto de vista da cultura erudita, ingressava em uma instituição escolar que agora revelava com clareza sua face elitista, uma vez que fora concebida visando à formação de jovens oriundos de camadas sociais médias e superiores.

Essas mudanças tiveram lugar dentro do contexto do surgimento de uma cultura de massa, caracterizada pelo significativo desenvolvimento do processo de difusão cultural em relação a outras épocas históricas. Os meios de comunicação tornaram possível uma maior aproximação entre as classes populares e alguns aspectos da cultura erudita, ainda que por intermédio de formas simplificadas, exigindo que se repensasse a relação entre o homem comum e a cultura. A massificação da escola secundária, por sua vez, contribuiu bem ou mal para uma ampliação da difusão da instrução, incorporando setores sociais antes excluídos.

Diante da nova realidade posta pela massificação, o ensino filosófico generalizado passou a ser visto por muitos como uma exigência democrática. Jacques Derrida, pensador francês que participou ativamente desse debate na França, propôs que o ensino de filosofia se processasse tomando como ponto de partida o princípio ético do "direito à filosofia para todos"[2]. A filosofia foi, assim, colocada na situação inédita de ver-se às voltas com um ensino de massa. Na Antiguidade existiram numerosas escolas, mas estas recebiam um número pequeno de alunos seletos, que muitas vezes eram discípulos de um único mestre.

2. *Du droit à la philosophie* foi de início o título de um seminário de que participou Derrida em 1984; o mesmo título foi mantido para nomear a obra publicada pelo autor em 1990. Nesse livro, Derrida reúne vários ensaios e alguns trabalhos apresentados em eventos científicos sobre temáticas relacionadas ao ensino e à identidade da filosofia.

Mesmo na escola secundária contemporânea, por muito tempo o ensino ficou reservado apenas a uma elite. Até o final dos anos de 1960, a filosofia inseria-se no modelo tradicional de escola secundária brasileira sem enfrentar grandes dificuldades para converter-se em saber escolar e definir seu estatuto disciplinar. Tinha a função de contribuir para a formação de uma cultura geral destinada aos jovens das camadas superiores e médias que se preparavam para ingressar na universidade. E procurava cumprir esse papel desenvolvendo uma programação pautada pela simplificação histórica e teórica do saber filosófico, tanto suprimindo alguns temas mais árduos, como reduzindo os conteúdos ensinados a alguns elementos essenciais.

Quando a filosofia começou a retornar ao ensino médio em 1980, o processo de massificação já estava em curso e essa nova conjuntura socioeducacional trouxe desafios didático-pedagógicos inteiramente novos. A presença da disciplina filosófica em um ensino médio massificado levanta a questão da sua difusão para além de um público especializado e, mais que isso, para pessoas que não possuem as competências mínimas exigidas pela reflexão filosófica, seja do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual, seja em relação às referências culturais de aspecto mais amplo. Falando da escola secundária na França, Michel Tozzi constata algo semelhante:

> É uma tarefa difícil, e até mesmo uma aposta, querer ensinar à massa dos alunos uma disciplina por muito tempo reservada a uma elite escolar. E isso numa conjuntura em que a relação dos alunos com o saber escolar é problemática, saturada por um utilitarismo limitado, compelida por uma situação econômica e social degradada [Tozzi, 1999, tradução minha].

Do ponto de vista didático, o grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para esse público mais vasto e menos qualificado. Responder a esse desafio não é tarefa simples, uma vez que implica rever certos aspectos de uma tradição filosófica que frequentemente enfatizou a distância existente entre a filosofia e o senso comum. O dilema a ser enfrentado pode ser ade-

quadamente resumido na indagação posta por Mario De Pasquale: "Como se propõe ao estudante o encontro com a filosofia, contraditoriamente, *uma iniciação esotérica*, mas *de massa*?" (PASQUALE, s/d.a, tradução minha). De fato, como saber especializado, a filosofia tradicionalmente ficou reservada a um número restrito de iniciados que possuíam os requisitos necessários para compreendê-la e exercitá-la. Constrangidos a defrontar-se com um ensino filosófico de massa, os professores do nível médio só terão condições de responder às questões específicas e inusitadas que tal situação lhes apresenta redefinindo o estatuto disciplinar da filosofia em relação ao passado.

A situação em que a filosofia se vê colocada atualmente – a difusão de um saber especializado para um público leigo – é muito semelhante ao que se passa com outras disciplinas. Como nota De Pasquale: "A separação entre os níveis mais especializados da atividade de pesquisa e a fruição em massa do conhecimento e das ideias que dela resultam é hoje um abismo difícil de preencher; constitui um dos elementos da tragédia do saber moderno" (idem, tradução minha).

O aspecto central da questão envolve a necessidade de examinar a relação entre a filosofia e o homem comum, basicamente por duas vertentes: uma epistemológica, pela qual se trata de repensar a articulação entre filosofia e senso comum, e outra política, referente às conexões entre filosofia e democracia.

2 - A filosofia e o homem comum

2.1 - Relação com o senso comum

Desde a Antiguidade, a tradição filosófica tem enfatizado a descontinuidade entre filosofia e senso comum; é sintomático que os programas de filosofia desenvolvidos no ensino médio frequentemente comecem precisamente demarcando as diferenças entre ambos.

O pensamento antigo opunha opinião (*doxa*) e ciência (*episteme*). A noção de opinião, significando um conhecimento ou crença sem nenhuma garantia de sua validade, pode ser encontrada em Parmênides, que estabelece uma distinção entre a verdade e "as opiniões dos mortais, em que não há certeza" (Fr. 1). Em seu poema, a verdade aparece como divina, existindo num domínio que lhe é próprio e que não pode ser alcançado por nenhum dos caminhos comumente seguidos pelos homens. Também Heráclito critica os que "acreditam nos cantores de rua e seu mestre é a massa" (Fr. 104) e considera que "as opiniões dos homens são jogos de crianças" (Fr. 70). A oposição entre *doxa* e *episteme* foi consagrada por Platão, para quem a opinião, limitando-se ao mundo sensível, reino do devir, constitui o oposto da ciência, conhecimento das essências imutáveis e subsistentes.

Daí em diante o desenvolvimento histórico da filosofia, por diferentes formulações, reafirmou inúmeras vezes a distância entre a filosofia e o homem comum, entre o saber filosófico e o senso comum. Mesmo aceitando a tese aristotélica da existência de uma curiosidade natural ou de um desejo de conhecer em todos os homens, é forçoso reconhecer que não existe uma continuidade imediata entre senso comum e atividade filosófica. Mas, então, como comprometer-se com um projeto de democratização do acesso ao saber que pretende, no ensino médio, promover um encontro entre a filosofia e o senso comum?

Por um lado, esse tipo de projeto parece contradizer toda a tradição ocidental dentro da qual a filosofia se consolidou, como "ruptura com os preconceitos da multidão e a multidão dos preconceitos" (TOZZI, 2001, tradução minha). Por outro lado, a tentativa de conceber mediações didáticas que tornem acessível a alunos pouco preparados uma disciplina reconhecidamente abstrata e difícil não corre o risco de resultar em uma banalização da filosofia? Para colocar o saber filosófico ao alcance dos não-iniciados, será inevitável traduzir em termos simples o arsenal conceitual e os problemas filosóficos visando facilitar sua compreensão; esse procedimento de simplificação não conduzirá fatalmente a uma banalização da filoso-

fia? Responder afirmativamente significaria admitir que o processo de simplificação didática de algum modo afetaria o próprio saber filosófico, empobrecendo-o. Não parece ser esse o caso.

Mondolfo pondera que os bens espirituais da cultura se tornam maiores quando divididos com os outros, como já afirmava na Antiguidade o filósofo Numênio de Apameia[3]:

> Todas as coisas que são dadas, ao chegar a quem as recebe separam-se do doador, como por exemplo, os serviços, as riquezas, a moeda cunhada e impressa: são, pois, coisas mortais e humanas. As divinas são tais que, comunicadas, não passam de lá para cá, não se separam; e, ao contrário, ajudam-no ainda mais pela reminiscência do que sabia. Assim é o bem belo, a ciência bela, que beneficiam quem os recebe e deles não privam quem os dá [apud MONDOLFO, 1969, p. 12].

Mondolfo (idem) lembra ainda que um eco parcial do pensamento expresso pela citação anterior pode ser encontrado no século XIII, quando em carta dirigida aos mestres e discípulos da Universidade de Bolonha, a quem estava doando uma coleção de antigas obras filosóficas, o rei Frederico II da Sicília declarou que o oferecimento dessas obras valiosas se inspirava na convicção de que a posse da ciência não sofre deterioração nem se vê diminuída ao ser comunicada a outros, mas, ao contrário, reafirma sua duração perpétua na medida em que é difundida ao público (idem, pp. 265s).

É claro que se trata de um contexto diverso daquele que estamos examinando, mas o princípio geral permanece válido. Além disso, a simplificação didática não afeta o saber filosófico enquanto tal, mas apenas seu ensino ou forma de difusão. A esse respeito De Pasquale formula uma pergunta um tanto embaraçosa:

> Por acaso devemos nos envergonhar de traduzir em termos simples, para quem quer que queira aprender, os grandes problemas filosóficos da vida? Devemos por acaso nos envergonhar de oferecer aos nossos alunos o arsenal dos filósofos para discuti-los e elaborar estratégias de resolução de modo criativo, livre? [DE PASQUALE, s/d.a, tradução minha].

3. Neoplatônico da segunda metade do século II.

Parece que a banalização representa um risco real, quando, por falta de uma compreensão da complexidade de determinado pensamento, este acaba sendo traduzido em termos simplistas, mas não quando o complexo, uma vez compreendido, é exposto em termos simples por razões de ordem didática.

Ao contrário do que se pensa habitualmente, traduzir em termos simples um saber especializado não é tarefa fácil. Só quem conhece determinado assunto em toda sua complexidade pode ser capaz de simplificá-lo sem cair no simplismo. Mas para este, pode ser extremamente desconfortável, e mesmo bem desagradável, abandonar o plano elevado do conhecimento complexo para descer aos seus termos mais elementares. Recorde-se, por exemplo, o que diz Platão no Livro VII de *A República* sobre a dificuldade do prisioneiro liberto em retornar à caverna, uma vez tendo contemplado as verdades do mundo inteligível: "Concorda ainda comigo, sem te admirares pelo facto de os que ascenderam àquele ponto não querem tratar dos assuntos dos homens, antes se esforçarem sempre por manter a sua alma nas alturas" (PLATÃO, 1993, p. 321). O prisioneiro que conseguiu libertar-se desejaria permanecer nas alturas, contemplando as coisas divinas, mas Platão o faz voltar para ensinar aos outros que permaneceram na caverna, quer dizer, ao senso comum, a verdade que havia contemplado.

A intenção de situar a filosofia em um patamar em que ela se torne acessível ao senso comum, ao menos nos seus termos mais simples, exige que se especifique e qualifique as diferentes formas ou níveis de aproximação com o saber filosófico.

O nível mais elevado e complexo será, obviamente, aquele dos filósofos originais. Logo em seguida vem o especialista, pesquisador dos primeiros, que tem competência para produzir novos estudos, mas não possui um pensamento original propriamente dito, na me-

dida em que, a rigor, não inventa conceitos, para empregar os termos de Deleuze. Em um terceiro nível pode ser situado o estudante de filosofia, aquele que fez a opção de especializar-se nesse campo do conhecimento, mas que ainda se encontra em processo de formação e por isso deve ser distinguido do especialista. Finalmente, em um último nível, podemos situar o iniciante, aquele que parte de um coeficiente zero de conhecimento filosófico, mas que nutre algum interesse pela filosofia, mesmo sem a intenção de especializar-se ou fazer dela uma opção preferencial. Nesse último patamar é que deve ser situado o aluno do ensino médio.

Cada um desses níveis constitui um modo peculiar de exercício da filosofia, tanto em razão do embasamento e referenciais requeridos, como pelos objetivos que se propõe alcançar.

A especificação e qualificação dos diferentes níveis de aproximação com a filosofia permitem afastar o receio que o princípio ético proposto por Derrida – o "direito à filosofia para todos" – poderia suscitar. O projeto de difusão do conhecimento filosófico para além da comunidade de iniciados não significa, em nenhuma hipótese, a intenção de converter em filósofos todos os homens. Essa posição também é defendida no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relativos ao ensino de filosofia: "[...] nem se pode ter a veleidade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filosófico. Ambos os equívocos esvaziam o sentido e invalidam a pertinência da Filosofia no Ensino Médio" (Brasil, 2005, p. 52).

Há diferenças flagrantes entre o nível de uma pesquisa especializada e o nível de fruição ou participação em uma forma cultural. Mesmo em relação a esta última, existem diferentes formas de desfrutar da oportunidade cultural que o saber filosófico propicia, desde o interesse do público em geral por uma literatura filosófica paradidática, até os frequentadores dos cafés filosóficos. Para a discussão em curso interessa considerar particularmente o modo de sua fruição no interior dos processos formativos institucionais, isto

é, na forma de um saber disciplinar. Nunca é demais reiterar que o objetivo desse nível de ensino não é formar especialistas na área, nem trabalhar prioritariamente na perspectiva de uma instrumentalização teórico-epistemológica visando uma futura especialização, até porque, entre a massa de estudantes do secundário, a experiência tem mostrado que raros são os que fazem opção por um curso de graduação em filosofia. Esses pontos são importantes para evitar que se cometa o equívoco de instaurar no ensino médio exigências que seriam descabidas em relação ao seu âmbito de atuação.

As distinções feitas anteriormente autorizam assegurar que as mediações didáticas, às quais o professor recorre visando simplificar o saber filosófico para torná-lo acessível a alunos imersos no senso comum, não corre o risco de promover a banalização da filosofia na medida em que, situando-se num patamar introdutório, não afeta os níveis mais especializados da sua prática. Ainda assim, tem sido grande a resistência dos especialistas em consentir ou simplesmente admitir uma aproximação entre a filosofia e o homem comum, o que conduz à questão da democratização do acesso à filosofia.

2.2 - Filosofia e democracia

A relação entre filosofia e democracia tem se caracterizado por certa ambivalência em diferentes momentos históricos, a começar pela Antiguidade grega.

Com o desenvolvimento da *pólis*, no período clássico, o saber mítico perdeu a autoridade e o privilégio de que gozava anteriormente. No período arcaico (séc. VIII a VI a.C.) o discurso poético, sendo de inspiração divina, era considerado verdadeiro sem que tal estatuto dependesse de demonstração nem pudesse ser submetido a qualquer tipo de contestação. Situando-se no universo mítico-religioso, a palavra do poeta gozava de autoridade absoluta, não podendo ser posta em questão (Detienne, s/d., pp. 15-18).

No contexto da *pólis* democrática, o poeta perdeu seu caráter sagrado, em meio ao processo de laicização da palavra, quando toda opinião passou a estar sujeita à discussão. Dentro do novo quadro social e político que se instaurou na Grécia clássica, as regras do jogo político – a livre discussão, o confronto de opiniões contrárias – acabaram impondo-se também no âmbito intelectual (VERNANT, 1990, p. 380), configurando-se, assim, um campo de afinidade entre a filosofia e a democracia. Como assinala Michel Tozzi, "É o argumento que se torna autoridade e não mais a autoridade que se torna argumento. E é essa espécie de palavra – que deve autofundar-se, isto é, conter nela mesma os fundamentos de seus propósitos – que vai explicar o liame entre filosofia e democracia" (TOZZI, 2001, tradução minha).

Embora, a exemplo de Tozzi, muitos outros estudiosos enfatizem esse mesmo aspecto, nem só de afinidade se nutre a relação entre filosofia e democracia. A ambivalência da relação logo se insinua quando constatamos o pouco apreço dos filósofos gregos pela democracia como regime político. Para ficar nos dois exemplos clássicos, Platão via na democracia o regime da liberdade desenfreada ou licença, porque permite a todos fazer o que quiserem, enquanto Aristóteles a concebia como forma corrompida da *politia* ou "governo de muitos".

Ainda hoje, a relação entre filosofia e democracia permanece ambígua, mesmo que seja posta em outros termos. Mario De Pasquale chama a atenção para esse aspecto da questão, ao considerar as dificuldades inerentes ao ensino de filosofia em uma escola de massa:

> Parece-me poder observar entre os filósofos hoje a presença de uma grande ambivalência: por um lado mantêm a esperança iluminista de ver na difusão da filosofia um meio poderoso para realizar a saída da menoridade, não só para grupos restritos de intelectuais, mas para toda a humanidade, ou ao menos para aquela parte da humanidade que pode usufruir de uma instrução de massa; por outro lado, estrutura-se, talvez de modo inconsciente, de forma idealizada e racionalizada, a resistência à "democratização" da filosofia [s/d.a, tradução minha].

O Iluminismo, na perspectiva de um Kant ou de um Fichte, entre outros, concebia o projeto de educação global da humanidade na direção do aperfeiçoamento da natureza humana, entendida como razão e liberdade. Esse projeto não deve ser confundido com qualquer proposta de educação de massas; este último é um desafio tipicamente contemporâneo, com o qual os filósofos iluministas não se defrontaram no século XVIII.

Ainda assim, não resta dúvida de que o ideal iluminista, embora submetido a toda sorte de avaliação crítica, nunca foi, a rigor, abandonado. Ao contrário, nos últimos tempos tem sido cada vez mais frequente sua recuperação e atualização nos discursos sobre o vir-a-ser da educação, especialmente no que se refere ao ensino de filosofia. Basta verificar a referência que aparece na parte final do texto dos PCN referentes à filosofia: "Infelizmente, a maioridade (no sentido kantiano), pretendida em todo projeto educacional digno desse nome, é, ainda hoje, mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia a dia do trabalho pedagógico [...]" (BRASIL, 2005, p. 63).

Kant, um dos mais ilustres representantes do pensamento iluminista, concebia como menoridade do homem "a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo" (2005, p. 63). Logo, a maioridade, no sentido kantiano, refere-se à capacidade de pensar por conta própria ou, em outros termos, à conquista de autonomia intelectual. Numa perspectiva de democratização do acesso ao saber, muitos julgam que o ensino de filosofia no nível médio pode contribuir, dentro de certos limites, para se avançar no sentido apontado pelo ideal iluminista, uma saída da menoridade nesta época de massificação da instrução.

Mas a tradição tem seu peso e não é tão simples superar a ambiguidade da relação entre filosofia e democratização.

A resistência dos filósofos à democratização do ensino de filosofia tem sido justificada por meio de vários argumentos, alguns deles gozando de amplo consenso. Em primeiro lugar, existe o receio de que

a filosofia só possa ser ensinada na escola de massa à custa de uma inevitável perda de qualidade e profundidade. A filosofia correria o risco de ser reduzida a uma enciclopédia de banalidades, apelando-se para uma divulgação sem qualidade para que ela pudesse ficar ao alcance de todos. Além disso, dada a especificidade da atividade filosófica, argumenta-se que esta deveria caber apenas aos grandes mestres do pensamento e aos especialistas competentes; embora o grande público possa usufruir de uma cultura filosófica, esse fruidor jamais teria a possibilidade de fazer a experiência do autêntico filosofar. De Pasquale identifica nesta última postura a convicção aristocrática e elitista de que a experiência profunda e complexa do filosofar é incompatível com o grande número (idem, ibidem).

Talvez, a resistência dos filósofos à democratização da filosofia não possa ser imputada com tanta ênfase a fatores subjetivos como idealizações, racionalizações ou posturas aristocráticas e elitistas, mas seja também um sintoma de dificuldades reais e bem objetivas. A maior dessas dificuldades refere-se à aporia entre universalidade e esoterismo, apontada pelo próprio De Pasquale: como propor um ensino de massa em relação a uma disciplina tradicionalmente esotérica, ou reservada a poucos, dada sua especificidade e as dificuldades que lhe são inerentes?

A questão é real e sua resolução não depende apenas de mudanças nas posturas subjetivas, mas de uma delimitação precisa do que se espera do ensino de filosofia numa escola de massa.

3 - Possibilidades e limites da filosofia numa escola de massa

A possibilidade do ensino de filosofia numa escola de massa tem se apresentado como uma questão polêmica. Poder-se-ia entrar nessa discussão brandindo argumentos em sua defesa, mas a questão prática da sua viabilidade decide-se menos no âmbito da retórica que na definição de uma postura política. Trata-se, portanto, de tomar como

premissa a adesão ao princípio político da democratização do saber, em geral, e da filosofia, em particular, e, com base nele, articular um percurso que procuraria viabilizá-lo por meio da construção de dispositivos facilitadores da aprendizagem para os não-iniciados.

É o caso de perguntar-se o que justificaria esse esforço. Basicamente duas finalidades de caráter mais geral: propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática. Não chegaríamos a dizer, como Michel Tozzi, que as práticas filosóficas podem consolidar a democracia (Tozzi, 2001), o que seria uma afirmação muito idealista. Mas não há dúvida de que o ensino de filosofia contribui, sempre nos limites de sua competência, para qualificar positivamente a participação na vida democrática na medida em que pode, como mostra o próprio Tozzi em outro texto, desenvolver o espírito crítico, a capacidade de argumentação no debate de ideias, "a busca de uma verdade universalizável, portanto partilhável, o gosto pelo consenso sobre uma base racional e não passional, exercendo ainda uma vigilância frente aos abusos demagógicos da persuasão (tipo publicidade ou propaganda)" (Tozzi et al., 2001, tradução minha).

Os desafios postos pelo ensino de massa tornaram necessário não apenas romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também aderir a uma nova concepção de ensino. A noção de ensino perdeu a autonomia e centralidade de que gozava anteriormente. O professor tradicional preocupava-se, sobretudo, com os conteúdos a serem transmitidos e com a competência para ministrar sua "aula magistral", supondo que a aprendizagem seria uma decorrência natural. Quando os problemas de aprendizagem começaram a multiplicar-se, especialmente com a escola de massa, a possibilidade de haver contradição entre a lógica de ensino e a lógica da aprendizagem tornou-se flagrante. A pretensa autonomia da noção de ensino teve de ser revista. Se o aluno não aprende, o professor não pode dizer que

ensina, apesar da competência de seu discurso "magistral". Ensino e aprendizagem passaram a ser concebidos como noções correlatas: só existe ensino se alguém aprende.

A educação escolar deixou, então, de gravitar em torno da sabedoria do mestre que ensina, tendo seu ponto referencial mais fundamental nas carências do aluno que aprende. Michel Tozzi e outros pensadores franceses, empregando a expressão celebrizada por Kant, chegam a falar numa revolução copernicana no campo pedagógico:

> Trata-se precisamente de uma revolução copernicana: fazer o ensinamento girar em torno do aprendiz-filósofo e não em torno do docente, em torno do percurso do aluno e não do discurso do mestre. Trata-se, portanto, de colocar-se do ponto de vista de quem aprende a filosofar e não do ponto de vista de quem já sabe fazer filosofia [Tozzi et al., s/d, tradução minha].

Ao tomar como ponto de partida o perfil do aluno do atual ensino médio, especialmente da escola pública, aquela que acolhe o maior número, o ensino de filosofia forçosamente se vê constrangido a estabelecer limites. Em primeiro lugar, nunca é demais reiterar, a formação do aluno iniciante deve ser considerada de forma muito diversa daquela do especialista, em todos os aspectos. Então, para aqueles que não são filósofos nem pretendem uma especialização na área, que direção pode ser conferida à aprendizagem da filosofia?

Os professores de filosofia frequentemente se queixam de que o estudante do nível médio não possui as qualificações requeridas para a apropriação dessa forma de saber. De fato, as deficiências culturais dos alunos socialmente menos privilegiados são de tal ordem que, muitas vezes, eles sequer conseguem ler e compreender textos simples e corriqueiros, que dirá textos filosóficos.

Obviamente essas constatações trazem implícita uma crítica à própria escola, pois a ela competiria desenvolver as qualificações requeridas para o estudo da filosofia. Mas, enfim, seja qual for a

razão, se o aluno não possui esses requisitos, é preciso, juntamente com os conteúdos filosóficos, investir na sua aquisição, ou seja, na capacidade de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir etc. Além do mais, o ensino de filosofia apresenta condições muito propícias para esse tipo de trabalho. Como lembra Stefano Martini, a filosofia é um saber dotado de valor educativo porque permite não só adquirir conhecimentos, mas também, por meio de tais conteúdos, aprender habilidades, métodos, atitudes de pesquisa e modelos de racionalidade (Martini, s/d).

Assim, não apenas é possível conceber uma proposta didática que contemple esses dois aspectos, mas, considerando a realidade perversa a ser enfrentada no ensino médio massificado, esse parece ser um caminho particularmente adequado para responder aos seus desafios. As metas podem ser extremamente modestas, desde que sejam significativas. Jacques Muglioni, por exemplo, considera que, diante da conjuntura que está posta, o professor de filosofia já faz um trabalho importante se contribuir para melhorar o conhecimento dos jovens sobre a sua própria língua: "Quase toda a aula consistirá, então, na explicação do sentido das palavras, na tentativa de melhorar a classe quanto ao domínio elementar da língua e da diversidade de significados que ela exprime" (Muglioni, 1996, tradução minha). Ele está referindo-se à França, mas não diria melhor se estivesse falando do Brasil.

Do ponto de vista do conteúdo também se deve estabelecer parâmetros adequados ao perfil do aluno. Ninguém, em sã consciência, pode esperar um conhecimento muito amplo e sistematizado da história da filosofia ou a produção de reflexões originais. Pensando no contexto da Itália, Stefano Martini cita Laeng para mostrar a necessidade de delimitar o que se pretende do ensino médio – o liceu – tendo claras as distinções entre esse nível de ensino e a universidade:

> Em última análise, o "objetivo da cultura do liceu é proporcionar um quadro de síntese da cultura, e fazer apreciar o 'sabor' de autores e questões

> como 'aperitivo' para mais substanciosas refeições, que cada um poderá perseguir sozinho ou com a orientação de quem preferir. Ao fim do liceu, o estudante deverá ser capaz de pensar pela própria cabeça, e estar pronto para o estudo autônomo e em grande parte monográfico da universidade" [MARTINI, 2001, tradução minha].

No caso do adolescente, a aprendizagem filosófica, que dificilmente conduzirá à produção de resultados brilhantes do ponto de vista objetivo, pode ser extremamente significativa do ponto de vista subjetivo. A aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecer certas concepções, valores, decisões, bem como emitir juízos mais bem fundamentados sobre os dilemas com que vier a se defrontar.

Enfim, se as dificuldades e os limites são grandes, não se deve deixar de levar em conta a possibilidade de algum avanço. O professor argentino Guillermo Obiols, recentemente falecido, lembrava que, apesar dos problemas postos, é importante ressaltar o êxito da escola de nível médio na atualidade em termos da expansão de sua cobertura, ou o fato de que hoje chegam a ela uma maior quantidade de jovens provenientes de setores sociais menos favorecidos, que antes nem sequer pisavam ali (OBIOLS, 2002, pp. 62s). Nosso desafio é pensar o que podemos fazer por eles, dentro da esfera que nos compete.

4 - Sentido e objetivos da filosofia no nível médio

O objetivo central, para o qual devem convergir os esforços e a metodologia a ser implementada, consiste em introduzir o aluno à filosofia, quer dizer, levá-lo para dentro ou inseri-lo numa forma específica de saber, em duplo aspecto: em relação a determinado conteúdo e a certos procedimentos concernentes à aquisição desse conteúdo. Ambos os aspectos – procedimentos metodológicos e conteúdos filosóficos – são indissociáveis. A esse respeito cabe reiterar o que aparece disposto no texto do PCN sobre o ensino de filosofia ao assinalar que, dada a própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua característica reflexiva,

> [...] para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar [...]; a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo [p. 50]

São objetivos, paradoxalmente, limitados e ambiciosos. Limitados, porque não se pretende ir além de uma introdução a alguns aspectos do pensamento filosófico, e ambiciosos, porque se almeja um salto de qualidade, ainda que pequeno, na direção da autonomia intelectual e na aquisição de alguns parâmetros que viabilizem o exercício do pensamento crítico.

Mas a autonomia, ou capacidade de conduzir-se por conta própria, em nenhum aspecto é dada ao homem de imediato. Ele nasce extremamente dependente dos cuidados de outros, para que possa sobreviver: deve construir, passo a passo, sua independência aprendendo a caminhar, a alimentar-se e as demais habilidades necessárias aos cuidados de si próprio. Assim, para o ser humano, a autonomia é fruto de uma construção árdua e gradual, inclusive no âmbito intelectual.

No campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. Como afirmado anteriormente, esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria. É a velha ideia de ensinar a pescar, em vez de apenas dar o peixe.

Portanto, do ponto de vista instrumental, a didática da filosofia deve perseguir, em termos gerais, uma dupla finalidade:

- criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem;
- promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia.

Essas duas dimensões têm de ser obrigatoriamente indissociáveis num projeto educativo que tenha como horizonte a autonomia intelectual. Como o aluno não tem condições de alcançá-la de imediato, há necessidade de mediações; nessa etapa, a função do professor é principalmente a de intermediário entre um saber especializado e os sujeitos que devem ter acesso a ele, mas que ainda não possuem competência suficiente para fazê-lo por conta própria. Contudo, o discurso mediador deve ter um caráter necessariamente transitório, sob pena de prolongar indefinidamente aquilo que Kant denominava a menoridade do homem, quer dizer, a incapacidade deste de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outra pessoa (KANT, 2005, p. 63). Sendo assim, a didática, enquanto instrumento facilitador da aprendizagem, deve ser exercitada na perspectiva de sua própria superação.

Mas é indispensável que a determinação das formas de alcançar tais objetivos seja consubstanciada num itinerário ou percurso especificamente filosófico, sob pena de cair em propostas metodológicas que acabam por restringir o ensino de filosofia à aquisição de habilidades lógico-cognitivas, como o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman[4], que prescinde completamente da

4. Para uma análise crítica do Programa Lipman, recomenda-se a leitura da obra de Renê José Trentin Silveira *A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, Autores Associados, 2001.

história da filosofia, ou no qual a única longínqua referência a ela se dá de uma forma caricatural[5].

A garantia de que a implementação das metas almejadas se fará respeitando a especificidade do saber filosófico implica assegurar dois pontos básicos:

- quanto ao conteúdo: conferir centralidade ao texto filosófico. A leitura de alguns trechos ou excertos de textos filosóficos deve ocupar um lugar central no ensino, visto que somente esse convívio propicia, para além da mera informação, um efetivo exercício da reflexão filosófica, mediante o contato direto com o pensamento de determinado autor, conhecendo o interesse que o move em direção à pesquisa, suas indagações, bem como os argumentos que fundamentam e justificam suas teses;
- do ponto de vista formal: o método de acesso aos conteúdos deve comportar a aquisição de competências lógico-discursivas que sejam específicas e inerentes à natureza do saber filosófico, tais como problematizar, conceituar, argumentar[6]. Tal especificidade só estará efetivamente assegurada se a aquisição dessas competências for exercitada sobre conteúdos de história da filosofia.

Fica evidente que a distinção entre conteúdo e forma possui caráter meramente didático, uma vez que os dois aspectos devem ser trabalhados de forma concomitante. Se o aluno do nível médio não possui os dispositivos linguísticos e as competências cognitivas requeridas para a filosofia, trata-se de desenvolvê-los no próprio

5. Algumas das "novelas filosóficas" escritas por Lipman com finalidades didáticas possuem títulos que pretendem promover, de forma grotesca, uma associação com os nomes de pensadores famosos, como por exemplo, "A descoberta de Ari dos Telles" (Aristóteles) e "Mark" (Marx) (Silveira, 2001, p. 73).

6. Esses aspectos serão explicitados e desenvolvidos no próximo capítulo.

interior da aprendizagem dos conteúdos filosóficos, respeitando os limites postos pela faixa etária e nível de escolaridade em que esse trabalho se dá.

5 - Necessidade de uma didática específica

A preocupação com a formulação de uma didática específica para o ensino de filosofia no nível médio é relativamente recente no Brasil; apenas a partir dos anos de 1970 essa questão ganhou alguma relevância e ainda assim não tem merecido aqui a atenção que lhe dedicam os profissionais de outros países, principalmente os europeus.

Todos sabem que o bom ou mau desempenho estudantil não depende exclusivamente daquilo que o aluno recebe da escola e que o grau de aproveitamento da aprendizagem escolar é amplamente determinado pela primeira educação, aquela que o indivíduo recebe em casa ou em seu grupo social. Nesse âmbito, manifestam-se as desigualdades socioeconômicas que se traduzem em desníveis culturais. Enquanto a educação que os alunos das classes sociais menos favorecidas recebem em casa está muito distante da "cultura escolar", aqueles que provêm das camadas média e alta encontram na escola uma continuidade com o que trazem de casa, sem falar no apoio e nos recursos de que dispõem em seu ambiente familiar e social para complementar a aprendizagem escolar (BRANDÃO, 1986, p. 106). Luiz Antonio Cunha também chama a atenção para a gravidade do fato de os menos privilegiados não receberem em casa ou no seu grupo social o preparo requerido pelos programas escolares, visto que o desempenho dos estudantes acaba sendo determinado em ampla medida pelo grau de "estranheza" da sua educação de origem em relação à cultura da escola (CUNHA, 1975, p. 123).

Parece claro que, quanto melhor o nível sociocultural do aluno, menos seu desempenho depende da escola. Já para aqueles de condição social menos favorecida, a escola faz uma grande diferença,

sendo esta, muitas vezes, seu único canal de acesso às formas mais elaboradas da cultura.

Isso explica, em parte, porque a didática do ensino da filosofia foi uma questão de menor importância até os anos de 1970, quando a escola de nível médio era mais elitista.

A conjuntura socioeducacional instituída pela massificação do ensino médio demandou a criação de novas formas de mediação pedagógica entre a precária realidade cultural dos estudantes e o saber escolar. Ante esse quadro, o professor pode assumir, basicamente, duas posturas: adaptar os programas de ensino às deficiências do aluno ou partir dessas deficiências para conceber estratégias didáticas que permitam, tanto quanto possível, uma superação na direção da ampliação de seus horizontes culturais e aprimoramento intelectual.

A primeira alternativa foi posta em prática nas últimas décadas, menos por uma opção racional e consciente, e mais por comodidade ou talvez fatalismo, contribuindo para o brutal rebaixamento da qualidade de ensino da escola secundária. A segunda, por sua vez, supõe a decisão política de não resignar-se com a simples *massificação*, ou ampliação do acesso apenas do ponto de vista *quantitativo*, investindo na possibilidade de uma efetiva *democratização* do saber, quer dizer, propiciar a todos a oportunidade de acesso a um conhecimento de *qualidade* e aos instrumentos necessários ao uso da inteligência crítica e criadora.

Assim, no âmbito específico da filosofia, trata-se de enfrentar, por um lado, a realidade instituída pela massificação do ensino no nível médio e, por outro, o desafio de trabalhar na perspectiva de sua efetiva democratização. Otimismo pedagógico? Não, desde que não se alimente a ilusão de que uma proposta didática de democratização do acesso ao saber filosófico teria o dom de minorar desigualdades sociais, abolir desníveis culturais ou solucionar todos os problemas do ensino. Espera-se somente que a escola consiga cumprir um pouco melhor as funções para as quais foi criada e, nessa perspec-

tiva, como diz Michel Tozzi, que a filosofia possa "contribuir, em sua própria esfera de influência, para tornar acessível, através de mediações apropriadas, uma disciplina considerada abstrata" (Tozzi, 1999, tradução minha).

Mais que em outros tempos, torna-se crucial a criação de estratégias didáticas que facilitem a superação da distância existente entre as exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e as deficiências educacionais de boa parte dos alunos oriundos de segmentos sociais menos favorecidos. Quanto maior a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância das mediações a serem instituídas por instrumentos didáticos adequados; não tendo condições para um acesso autônomo ao conhecimento especializado, esses alunos são os que mais necessitam de auxílio para chegar lá.

É bem conhecida a resistência dos especialistas da filosofia à didática. Na França, por exemplo, um dos aspectos mais polêmicos do debate sobre a renovação dos métodos de ensino na escola secundária envolve uma disputa interna sobre a questão da didática da filosofia. Alguns professores franceses acusam outros colegas de "contaminar" a filosofia, introduzindo na prática de seu ensino princípios e métodos extraídos das ciências da educação (Tozzi, s/d). Embora o risco de cair num didatismo não possa ser descartado, a forma de precaver-se contra ele consiste em manter-se vigilante em relação a uma didática especificamente filosófica.

Mas há outras objeções, de caráter mais propriamente filosófico, que costumam ser formuladas por aqueles que resistem a pensar os aspectos didáticos do ensino de filosofia. Argumentam eles:

> Sócrates não teve de vestir as roupas do pedagogo em filosofia; é pedagogo porque é enquanto é filósofo, quer dizer, maiêutico. Logo, não há necessidade da didática para ensinar filosofia. Basta fazer filosofia; a melhor formação pedagógica de um professor de filosofia é sua formação filosófica. [...] Na prática, a didática é um truque profissional, útil a quem não domina suficientemente a filosofia [Tozzi et al., s/d, tradução minha].

Nesse caso, acredita-se que as questões didáticas se resolverão "naturalmente", como decorrência do domínio dos conteúdos a serem trabalhados. Mas não é isso que a experiência tem mostrado; professores, por vezes com uma boa formação na área, sentem-se perdidos ao enfrentar uma sala de aula. Parece, então, que o domínio do saber filosófico é de fato condição necessária e imprescindível, mas não suficiente, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem possui sua natureza específica e distinta do conhecimento filosófico ou saber de referência, propriamente dito. Pensando em termos mais amplos, há uma diferença clara entre conhecimento científico e conhecimento escolar ou, nos termos postos por Manuel Antonio Carrilho, entre a perspectiva da *produção* do conhecimento e a da sua *transmissão* (Carrilho, 1987, p. 12).

Michel Tozzi, que tem se empenhado em contribuir para a formulação de uma didática da filosofia na França, contesta o discurso daqueles que não aceitam essas distinções e apelam para a tradição em defesa do caráter intrinsecamente didático da filosofia, nos seguintes termos: "Por acaso, Sócrates não dialogava com seus interlocutores? Hegel não explicava nos seus cursos o caráter absoluto da verdade?" (Tozzi, s/d, tradução minha).

A esses Tozzi objeta:

> Mas Sócrates não dialogava com um grupo-classe; Hegel falava a estudantes motivados e desconfiava do ensino filosófico precoce; Kant afirmava que suas obras não estavam "ao alcance do leitor comum". Não devemos, talvez, inventar formas ao mesmo tempo novas e filosóficas, levando em conta as condições concretas do ensino filosófico atual? [idem, ibidem].

Parece fazer muito sentido, portanto, uma didática específica ou didática de disciplina, como preferem alguns, na qual o que está em jogo é a intersecção dos conhecimentos de determinada especiali-

dade com a sistemática de sua transmissão, na qual a conversão do saber científico em conhecimento escolar deve processar-se pelo ângulo da especificidade de determinado conteúdo.

Essa é uma tarefa própria do professor, aquela que o caracteriza enquanto tal. Em relação a ela, o docente pode assumir uma postura passiva ou ativa, isto é, colocar-se como mero transmissor de um saber escolar já produzido, aceito e objetivado nos "textos didáticos" disponíveis no mercado editorial, ou construir outra ordem de transmissão baseada numa elaboração pessoal, pela qual ele próprio determina os termos em que o conteúdo aprendido durante seu percurso formativo se converte em saber escolar.

A didática de disciplina caracteriza-se, em última instância, como certa forma de articular a relação entre o saber próprio de uma determinada disciplina e o aluno; a dimensão didático-pedagógica da filosofia tem a ver precisamente com a necessidade de encontrar alternativas de trabalho pelas quais a tradição filosófica possa tornar-se saber ensinável no quadro posto pela escola de nível médio, buscando, como diz Michel Tozzi, "reduzir a distância e a exterioridade que pode existir entre a escola e a filosofia. Compete à didática articular esta diferença entre o ponto de partida e o objetivo do acesso de todos à filosofia, através de mediações mais apropriadas" (idem, ibidem).

A questão didática torna-se particularmente relevante para a docência da filosofia no nível médio, substancialmente diverso daquele dos cursos superiores. São situações muito diferenciadas do ponto de vista da motivação, da autonomia para o estudo pessoal, do embasamento teórico e cultural do aluno, razões pelas quais, na escola secundária, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da filosofia depende, em ampla medida, de mediações bem específicas.

Fugindo a um didatismo meramente instrumental, uma didática da filosofia não pode ter sua espinha dorsal num conjunto de técnicas ou em procedimentos operatórios. A determinação das mediações didáticas subordina-se a uma concepção do que seja a filosofia e o seu ensino, como também aos fundamentos ético-políticos e epistemológicos que embasam este último. Em termos sintéticos, uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica. Por isso não pode haver *uma* didática da filosofia; a diversidade de escolhas éticas, políticas e epistemológicas resulta em didáticas múltiplas e diferenciadas. A esse respeito, a posição de Giulio Sforza chega a ser bem radical: "Não existe *uma didática* da história, *uma* da geografia, *uma* da língua, *uma* da arte. A didática de *cada* disciplina muda com *cada* mestre e *cada* discípulo" (Sforza, 1976, p. 40, tradução minha).

Com base em semelhantes premissas, este trabalho pretende apresentar uma proposta, dentre as muitas alternativas possíveis, assentada em uma concepção de filosofia e de ensino de filosofia ancorados, por sua vez, sobre alguns pressupostos ético-políticos e epistemológicos que serão explicitados no decorrer de sua exposição. Também não é o caso de formular uma proposta ideal em termos abstratos, mas uma alternativa de trabalho viável em face das condições objetivas e subjetivas postas para o ensino da filosofia enquanto disciplina inserida num currículo escolar.

Capítulo II

Forma e conteúdo do ensino: como e o que ensinar

> *O historiador puro, aquele que nada procura, é uma abstração, simétrica daquela outra abstração: o didata puro, aquele que nada aprende com os outros, aquele que não tem tradição, que não possui memória filosófica*
>
> RICOEUR, 1968, p. 55

1- Primeiro obstáculo: a motivação do aluno

Um equívoco comum ao especialista consiste em atribuir aos outros o mesmo grau de interesse que ele próprio possui por sua área de conhecimento. Para não incorrer nesse erro, convém, primeiramente, indagar que motivação ou interesse pode ter o aluno do nível médio pelo estudo da filosofia.

Ao iniciar o trabalho na disciplina, o professor não pode, obviamente, contar com nenhum interesse prévio do aluno pela filosofia; no caso do adolescente, não se pode encarar a motivação como um "requisito *a priori*", nem como uma questão de "vocação pessoal" (MARTINI, s/d). Menos ainda, para fugir a outra possível idealização, se deve crer que esse aluno sinta alguma necessidade do conhecimento filosófico. A esse respeito declara Gérard Lebrun: "Nunca acreditei

que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia" (apud FAVARETTO, 1995, p. 79).

Em contrapartida, vale lembrar que, além de não ser uma opção pessoal do estudante de nível médio cursar filosofia, no seu percurso escolar, ele acaba sendo induzido a priorizar uma formação técnico-profissionalizante e/ou a preparação para prestar um exame vestibular. Nesse território, fica difícil atribuir significação à filosofia: ela não é disciplina profissionalizante nem tem sido, como regra geral, matéria do vestibular[1]. Impossível, portanto, situar um eventual interesse pela aprendizagem filosófica no horizonte dos objetivos práticos utilitários inerentes à escola de nível médio.

Ao direcionar o foco para outra instância, pensando a educação em um sentido mais amplo, o quadro não se torna mais animador; afinal, as representações que os estudantes se fazem de suas necessidades espirituais estão longe de incluir a filosofia. Não é sem razão que os professores do ensino médio identificam como um dos maiores obstáculos ao ensino a falta de interesse dos alunos pela disciplina. Como trabalhar no sentido de introduzir ou levar para dentro da filosofia alguém que não se sente minimamente tocado por ela ou que lhe é completamente indiferente?

1. Há algumas exceções. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi pioneira, ao introduzir filosofia na primeira e segunda fase de seu vestibular para todos os candidatos, desde 1996. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) indicou a leitura de três obras filosóficas para os candidatos aos cursos de direito e incluiu filosofia no vestibular de 2007. Recentemente, algumas universidades do Paraná (Universidade Federal do Paraná (UFPA), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR)) também inseriram filosofia em seus vestibulares. Contudo, ainda são casos isolados dentro do panorama nacional. Com a volta da filosofia ao ensino médio, esse quadro tende a mudar, visto que os vestibulares se propõem a avaliar todos os conteúdos do nível médio.

O desinteresse pelas aulas de filosofia deriva, em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesses conhecimentos. O professor pode ter certa cota de responsabilidade nisso, se os procedimentos de ensino que adota contribuem para alimentar o desinteresse e a indiferença. O relato de Michel Tozzi, sobre o testemunho de um aluno que havia cursado a disciplina, é bem eloquente e, lamentavelmente, muito comum: "O professor falava para si mesmo. Eu não entendia nada; era muito abstrato para mim. Não me atrevia a fazer perguntas. Entediava-me o tempo todo. Perdi um ano" (TOZZI, s/d, tradução minha).

O professor português Rui Grácio Souza Dias traça um quadro preciso e dramático dessa situação, começando por constatar que o universo cultural do aluno da escola secundária não apenas é pré-filosófico, mas francamente antifilosófico. E acrescenta:

> Não tenhamos ilusões: a nossa tarefa navega a contracorrente das necessidades culturais dos nossos alunos. Nada neles ou, pelo menos, no comum deles pede filosofia. Damo-lhes o que não querem, o que não podem querer já (é cedo demais), e ensinar filosofia, seja qual for a concepção que desse ensino se tenha, é tentar criar um apetite que não existe [DIAS, s/d].

Na impossibilidade de contar com um interesse inicial do estudante para a filosofia, deve-se reconhecer a necessidade de construí-lo. Mas, como criar "um apetite que não existe"?

De pouco adianta, como frequentemente se faz, iniciar o programa da disciplina com um discurso em defesa da filosofia. É preferível encarar a situação de fato: existe uma tradição filosófica, sobre a qual o estudante com quem se vai trabalhar ignora praticamente tudo. Como introduzir no campo da filosofia uma pessoa para quem esse termo não diz nada? Como passar da ausência à presença da filosofia, de modo que esta adquira uma significação, inclusive pessoal, para o estudante?

O interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem, quer dizer, além de serem objetivamente significativos, eles devem sê-lo também subjetivamente, inscrevendo-se num horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores.

Essa significação subjetiva ganha corpo quando o sujeito consegue relacionar um novo conhecimento com aqueles que já fazem parte de sua estrutura cognitiva, ou seja, quando o ato de conhecimento tem condições de configurar-se, em alguma medida, como um ato de reconhecimento. O que o aluno já sabe acaba funcionando como uma espécie de ponto de ancoragem para novas aquisições cognitivas.

Sendo assim, para que o saber filosófico se torne pessoalmente significativo, motive e desperte interesse, é preciso conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de relação entre esse saber e as referências culturais e experiências de que os estudantes já são portadores ao ingressar na escola. Estas últimas constituirão a base de sustentação das novas aquisições; os conceitos e vivências prévios, que o estudante já incorporou ao seu modo de compreender a si mesmo e ao mundo, constituem uma espécie de ponte cognitiva que lhe permite articular o significado dos novos conteúdos conceituais aprendidos na escola.

A sensibilização do aluno para a filosofia, a possibilidade de que ele se torne receptivo a ela, não é tarefa fácil, mas também não é algo impossível. Parece que o desafio, inicialmente, mais importante consiste em descobrir orifícios, aberturas, enfim, algum canal de acesso para que os não-iniciados ingressem no campo filosófico. A esse respeito, o professor Rui Dias julga, com razão, que "não haverá nunca abertura dos discentes aos interesses da filosofia (ou a um interesse pela filosofia) se o ensino desta não se abrir primeiro aos interesses deles" (idem, ibidem).

Afinal, ao defrontar-se com a filosofia, o adolescente não é portador apenas das deficiências e carências culturais já mencionadas anteriormente, mas também de uma bagagem composta por um conjunto de representações, valores e interesses. Os conhecimentos aprendidos na escola, se forem significativos, não serão simplesmente acrescidos, como camadas sobrepostas, havendo um amalgamento ou mescla pela qual eles modificam, reformulam, reconstroem a bagagem cognitiva anterior. Como lembra Mario De Pasquale, "A linguagem filosófica oferece a possibilidade de elaborar alguns aspectos importantes da vida, de se interrogar sobre eles, analisar seus aspectos problemáticos, avaliar e fazer escolhas" (De Pasquale, s/d.b, tradução minha). Há, assim, um viés pelo qual a filosofia pode converter-se em aprendizagem significativa e, portanto, motivadora.

2 - A questão dos conteúdos programáticos

Um dos aspectos em que impera maior incerteza e desorientação entre os professores de filosofia no nível médio refere-se aos conteúdos programáticos. A partir dos anos de 1980, o consenso em relação à necessidade de inovações resultou na formulação de uma multiplicidade de propostas, apontando para direções tão díspares que algumas talvez nem possam ser classificadas como filosóficas.

Com a volta da filosofia ao secundário houve, logo de início, um retorno aos procedimentos, conteúdos programáticos e bibliografia empregados antes da reforma instituída pela lei n. 5.692/71. Os programas continuaram a abordar basicamente algumas partes da filosofia sistemática e noções de história da filosofia, com as raras exceções em que, isoladamente e por iniciativa pessoal, se promovia alguma atualização temática ou bibliográfica. Os professores, alguns inexperientes, outros sem formação específica na área, sentiram-se perdidos ao constatar que as antigas fórmulas programáticas não conseguiam despertar o interesse dos alunos pela filosofia. Pouco a pouco se generalizou a percepção de que era necessário pensar uma nova identidade para a disciplina, superando os modelos tradicio-

nais pautados por um ensino academicista, livresco, conservador e desvinculado da realidade do aluno.

Até poucas décadas atrás, a preocupação com a didática da filosofia era polarizada ou praticamente reduzida à questão do conteúdo programático. O caráter desses conteúdos foi amplamente marcado pelo sentido atribuído ao ensino secundário no quadro geral da educação escolar.

A forma embrionária das atuais escolas secundárias remonta ao final do século XVI, quando começaram a ser sistematizados, na Europa, os estudos prévios para o ingresso nas universidades. Nesses colégios preparatórios, a filosofia fazia-se presente em caráter introdutório para estudos posteriores, concepção que perdurou nos séculos seguintes e determinou a conformação dos conteúdos programáticos, como se pode depreender da afirmação de Mondolfo:

> A propósito do ensino da filosofia, pode ser útil recordar a vasta experiência das escolas europeias e a diferença que lá tradicionalmente se estabeleceu entre o ensino filosófico nos colégios secundários e na universidade. O colégio secundário dá a seus alunos, neste como em outros campos, uma informação básica geral, que se encontra sistematizada organicamente nos chamados "manuais". Portanto, quando os alunos atingem o grau de bacharéis, já possuem uma iniciação essencial aos problemas da filosofia, tanto em sua terminologia como em sua história [Mondolfo, 1969, pp. 13s].

A atribuição ao secundário da tarefa de proporcionar uma cultura geral ou informações básicas, como alicerce para a especialização a ser propiciada pela universidade, definiu uma escolarização da filosofia pautada pelos parâmetros de *sistematização* e *simplificação* dos conteúdos, procedimentos viabilizados pelos "manuais", concebidos precisamente para desempenhar essa tarefa didática. Segundo Obiols, além desses dois parâmetros, era difícil encontrar qualquer preocupação didática nos livros de textos anteriores à década de 1980 (Obiols, 2002, p. 43).

A etimologia do termo "manual" exprime bem a sua natureza didática; a forma latina *manualis* é tradução do grego *enkeiridion*, designando livros de formato pequeno, manuseáveis, de uso frequente, "para trazer consigo". Também costumam ser denominados compêndios, sumas ou sumários, designando basicamente um agregado de noções ou resumo dos conteúdos de ensino, cuja sistematização frequentemente é apresentada de forma esquemática, empregando recursos como títulos e subtítulos, parágrafos numerados, esquemas gráficos etc., com o objetivo de servir de suporte à memória e facilitar certa organização mental (Martini, 2001).

Durante muitos séculos, a determinação do programa de filosofia mais apropriado ao nível médio deu-se com base nos conteúdos dos manuais: "[...] desde a antiguidade – escreve Laeng – os *manuais* expressaram, por assim dizer, a 'quintessência' do ensino" (idem, ibidem). A atrelagem e confinamento dos conteúdos filosóficos aos manuais predominou até bem recentemente; era muito comum que os tópicos dos programas de filosofia reproduzissem quase literalmente os índices dessas obras: "Alguém já disse que, aquém dos programas ministeriais, os verdadeiros 'persuasores ocultos' dos programas são de fato os livros escolares" (idem, ibidem).

Vale lembrar que, embora hoje em dia a adoção de manuais não seja um comportamento tão predominante como no passado, essa prática ainda está longe de ter sido completamente abolida, a julgar o que diz a professora Maria Teresa Teles sobre o que se passa em Portugal:

> Na prática dos docentes de filosofia, o manual ocupa grande parte das vezes o lugar do próprio programa. Assim, já não temos um programa nacional, mas os programas do "705 Azul", do "Luiz Rodrigues", da "Antónia Abrunhosa", do "Desidério", enfim, os programas proliferam e os docentes podem encontrar-se no percurso proposto pelo manual que, comodamente, pode adequar-se ao seu próprio [Teles, 2004].

Nos manuais tradicionais, as formas mais comuns de organização dos conteúdos são basicamente duas: a abordagem sistemática, isto é, sua disposição segundo uma ordenação estabelecida com base nas partes em que o saber filosófico é dividido, e a abordagem histórica, uma exposição cronológica do pensamento filosófico, que muitas vezes vai dos pré-socráticos até os tempos atuais.

2.1- Abordagem sistemática

Para evitar possíveis equívocos, deve-se estabelecer a distinção entre sistema de pensamento e sistematização didática do conhecimento filosófico.

O sistema de pensamento designa sua organização num todo coerente e orgânico, de tal modo que as partes se justificam pelas relações que mantêm entre si por sua inserção no todo. Embora a ideia de sistematização seja inerente à própria natureza do saber filosófico e esteja presente em toda a história da filosofia no Ocidente, o ideal de sistematização conheceu seu período áureo com a filosofia moderna, constituindo um dos seus traços mais característicos (Bornheim, 1970, p. 102).

A sistematização didática, por sua vez, refere-se à organização dos conteúdos filosóficos com a intenção de conferir-lhes unidade e ordem, de modo que facilite a orientação numa grande multidão de conhecimentos, visando à aprendizagem.

A sistematização didática da filosofia, com base nas várias partes em que se divide o saber filosófico, frequentemente encontrada nos manuais mais antigos, constitui uma transposição simplificada da estrutura curricular típica de boa parte dos cursos universitários de filosofia. Nesses manuais, como observa Guillermo Obiols,

> [...] a escolarização da filosofia foi levada a cabo transladando de um modo mais ou menos simplificado a problemática filosófica tal como era entendida em seu momento por pelo menos uma parte da comunidade filosófica universitária. Assim, a lógica, a gnosiologia, a metafísica e a ética, que compõem o "núcleo duro" e permanente de programas de livros de texto correspondem a outras tantas disciplinas dos estudos universitários de filosofia. Ao redor desse "núcleo duro" giram outras temáticas que esporadicamente aparecem em programas e textos que também constituem disciplinas universitárias: a antropologia filosófica, a epistemologia, etc. [Obiols, 2002, pp. 42s].

O espírito de sistematização costuma predominar sobre tudo o mais nos manuais tradicionais; neles dificilmente há uma problematização do tema abordado ou mesmo algum indício de uma análise crítica. Priorizando a exposição ordenada de um agregado de noções de caráter introdutório, o saber filosófico é reduzido a uma esquematização simplificada dos produtos do pensamento, sem que o próprio pensamento seja recuperado do ponto de vista do movimento que o engendra, isto é, por meio do processo de raciocínio e da argumentação que sustentam suas conclusões. As conclusões são listadas e apresentadas despidas do movimento de pensamento que permitiria ao estudante compreender como o filósofo chegou até elas, o que não deixa de ser um contrassenso do ponto de vista da natureza do saber filosófico. Como adverte Frédéric Cossuta: "Não se pode, portanto, separar as justificações e só reter as formulações dogmáticas, visto que a atividade filosófica consiste no movimento pelo qual as teses são ligadas e estabelecidas; nisso a filosofia é antidogmática por excelência [...]" (Cossuta, 2001, p. 142).

Os programas de filosofia baseados nesses manuais também acabam sendo fortemente dominados pelo espírito de sistematização, mesmo quando, no plano retórico, caracterizam a filosofia como uma atividade crítica e problematizadora.

Criticar os programas de disciplina calcados na filosofia sistemática não significa ir contra a necessidade de sistematização do conhecimento – uma exigência da filosofia e da própria razão humana –, mas contra uma forma de sistematização esclerosada e suficientemente empobrecedora para produzir o desvirtuamento da

atividade reflexiva. Embora a filosofia busque sempre certa organização do saber, não se pode esquecer que seu ponto de partida não reside na sistematização. Como assinala Gerd Bornheim, "[...] para explicar o sistema, não é suficiente partir do próprio sistema, pois devemos atender também àquilo a partir do qual se instaura a exigência sistemática, ou seja, o problema" (Bornheim, 1970, p. 101).

Contra a perspectiva tradicional de uma excessiva ênfase no espírito de sistematização, nos últimos tempos a didática da filosofia tem atribuído grande importância à noção de problema como ponto de partida dos programas a serem desenvolvidos no ensino médio. Em defesa desse último ponto de vista, Manuel Maria Carrilho argumenta:

> [...] a problematicidade nos surge como o aspecto fundamental do ensino filosófico, na medida em que só ela pode dar consistência ao que está na origem das investigações filosóficas, e que o senso comum, a doutrinação ideológica ou a superficialidade informativa tornam rapidamente impensável, apagando-o, seja no momento em que as adoptam, seja naquele em que as rejeitam. Como lembra Jacques Muglioni, o que é preciso é evitar a "perversão do ensino filosófico que consiste em tomar por objecto documentos, textos ou curiosidades diversas, em vez de problemas" [Carrilho, 1987, p. 13].

Todavia, também, não se pode esquecer que problema e sistema são noções correlatas e que assim elas tem se apresentado ao longo da história da filosofia (Bornheim, 1970, pp. 101s). A filosofia não se constrói com base apenas em problematização ou sistematização. Ela começa formulando indagações sobre o real que, por sua vez, instauram a necessidade de certa organização ou sistematização do conhecimento, de modo que as respostas resultem em um discurso articulado e coerente.

2.2 - Abordagem histórica

Um dos aspectos mais polêmicos em relação aos conteúdos programáticos da filosofia no ensino médio refere-se à sua relação com a história da filosofia. Não há a intenção de examinar aqui o sentido da história da filosofia enquanto tal; para os objetivos deste trabalho, a discussão permanecerá circunscrita ao tratamento didático que lhe tem sido conferido.

O modelo mais tradicional de programa centrado na história da filosofia consiste em apresentar uma sequência cronológica dos pensadores, desde Tales de Mileto até hoje, numa abordagem que prescinde do contato direto com o pensamento dos filósofos, restringindo-se basicamente a uma narração e síntese da vida, obra e principais ideias dos filósofos, organizados de modo classificatório, segundo os sistemas de pensamento a que estão vinculados. Os famosos "ismos", tão frequentes nos manuais de história da filosofia, são um atestado da postura basicamente classificatória assumida por esses manuais que, muitas vezes, reduzem as filosofias a um catálogo de *soluções típicas*. Segundo Paul Ricoeur,

> A tipologia permanece no plano do pensamento que classifica; tem sem dúvida uma função pedagógica, pelo fato de orientar o espírito do principiante para uma esfera de problemas e de soluções; cria uma expectativa dirigida em determinado sentido, conforme o fio condutor de uma *Weltanschauung* mais ou menos impessoal e anônima; em suma, serve para, numa primeira aproximação, identificar a filosofia, situando-a em um grupo familiar (o racionalismo, o empirismo etc.). Mas a compreensão histórica autêntica começa precisamente no ponto em que esta identificação termina: é ainda preciso passar do tipo racionalista, realista etc., a uma filosofia singular [Ricoeur, 1968, p. 50].

O problema é que os manuais tradicionais não fazem dessa abordagem tipológica apenas uma primeira aproximação, mas se restringem a ela, assim como os programas de curso que eles inspiram; por isso, vedam a possibilidade de se compreenderem os filósofos na sua singularidade, tornando o discurso filosófico impessoal e anônimo. Aliás, é bastante comum que os procedimentos de simplificação

didática de conteúdos recorram ao expediente de reter apenas o genérico, eliminando o específico.

Nem de longe se pretende negar a importância didática da história da filosofia, mas identificar uma maneira de abordá-la que parece bem inadequada. Estudiosos respeitáveis não têm poupado críticas a esse enfoque que, além do mais, permanece num plano periférico e exterior ao pensamento filosófico propriamente dito. É com razão que Émile Bréhier intitula de "história externa" (Bréhier, 1940, p. 69) esse tipo de abordagem que não consegue penetrar no interior do pensamento dos autores, reduzindo a filosofia a um fato cultural resultante de circunstâncias históricas, econômicas, psicossociais etc. Para Bréhier, esses fatores podem explicar que alguém tenha chegado à filosofia, mas nada explicam da sua filosofia.

> Todas as circunstâncias heterogêneas que descrevemos podem retardar, ocasionar, estimular a filosofia; elas não podem criá-la nem determiná-la, pois trata-se de causas gerais que não contêm, nelas mesmas, nenhuma ordem inteligível. A investigação da causalidade nesse último sentido só poderia ser exercitada sobre aquilo que há de acidental numa filosofia, não sobre o que ela tem de essencial [idem, p. 75, tradução minha].

Nessa mesma perspectiva, Ortega Y Gasset condena a atitude que insiste em "contemplar a avenida dos sistemas filosóficos, olhando-os de fora, como um turista olha os monumentos urbanos" (apud Muchail, 1972, p. 2).

Talvez boa parte das resistências ao estudo da história da filosofia que encontramos hoje entre alguns professores do nível médio tenha a ver com essas concepções, que consideram a tradição filosófica de um ponto de vista externo, substituindo a reflexão pela mera informação. Esse modo de compreensão tem suscitado reações extremadas, que recusam, juntamente com a forma de abordagem, o próprio conteúdo da história da filosofia.

2.3 - Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar: um falso dilema

O estabelecimento da dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar frequentemente carrega consigo certa hostilidade em relação ao estudo da história da filosofia; acredita-se que esta poderia ser substituída por outro modelo de ensino, que priorizaria o desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria.

Essa tese, bastante difundida nos últimos anos, pretende encontrar sustentação teórica em Kant, especialmente na *Arquitetônica* da *Crítica da razão pura*, de onde se costuma extrair a afirmação de que "não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar". O problema é que a ancoragem dessa tese em Kant só pode ser viabilizada por intermédio de dois procedimentos igualmente questionáveis. O primeiro consiste em pinçar uma frase do texto do autor e, desconsiderando suas bases conceituais e as premissas em que ela se apoia, reduzi-la a uma forma simplificada. O segundo consiste em aplicar essa "versão simplificada" do texto kantiano à questão do ensino de filosofia no nível médio atual, com todos os riscos de anacronismo que ele comporta.

Na *Arquitetônica* da *Crítica da razão pura*, depois de longo arrazoado com base em premissas claramente explicitadas, Kant chega à seguinte conclusão:

> Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo aprender a filosofar [Kant, 1989, p. 660].

Essa tese acabou sendo reduzida à seguinte fórmula sintética: "Não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar".

A omissão da distinção kantiana entre conhecimento racional e conhecimento histórico da filosofia dá a entender algo muito diverso daquilo que está efetivamente contido no texto do autor. Sugere que

não se pode aprender filosofia de forma alguma, quando o texto estabelece claramente que não se pode aprender filosofia do ponto de vista objetivo-racional, mas que se pode aprendê-la do ponto de vista histórico-subjetivo[2]. Desprezando a sutileza dessas distinções conceituais, alguns pensam ser possível derivar do texto kantiano a conclusão de que não se pode aprender a filosofia formulada pelos filósofos, mas apenas aprender a filosofar, isto é, pensar pela própria cabeça.

Com base nessa interpretação, atribui-se a Kant a separação entre aprender filosofia e filosofar, o que avalizaria a tese defendida por algumas posturas pedagógicas, muitas delas tributárias de posições como a de Matthew Lipman, de que, no ensino de filosofia, o estudo da história da filosofia pode ser substituído, com vantagens, pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao pensar coerente.

Uma leitura atenta e cuidadosa do texto da *Arquitetônica* evidencia que em nenhum momento o autor dissocia o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica. Até mesmo o pensador que Kant considera original – aquele que possui a faculdade da invenção do conhecimento com base em princípios hauridos na própria razão – deve começar por exercitar o talento de sua razão na análise crítica das doutrinas filosóficas já elaboradas. Não foi esse, aliás, o procedimento adotado pelo próprio Kant, ao formular seu pensamento a partir de um diálogo crítico com o racionalismo dogmático e com o empirismo inglês?

Portanto, não se pode simplesmente imputar a Kant a paternidade pela oposição entre filosofar e aprender filosofia, embora essa ideia tenha se banalizado nos últimos tempos. A dicotomia presente no

2. O sentido dessas distinções, bem como a fundamentação da tese kantiana, encontra-se explicitado num artigo que publiquei com o título "Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana" (em Gallo; Cornelli & Danelon, 2004). O conteúdo deste item baseia-se amplamente na argumentação construída nesse artigo.

texto kantiano parece ser de outra ordem: ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como um comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção. Se esta interpretação estiver correta, produz-se um deslocamento no aspecto central da questão, que deixa de situar-se no dilema de estudar-se ou não o produto da reflexão elaborada pelos filósofos, para incidir sobre os diferentes modos de se relacionar com essa tradição.

Ainda assim, não se pode transpor mecanicamente para o ensino da filosofia na atualidade as concepções kantianas, sob pena de incorrer em sério anacronismo. Já não faz sentido estabelecer hoje o mesmo abismo que Kant entre aquisição e produção do conhecimento, em razão do surgimento de novas teorias cognitivas. Também não se pode mais considerar o ato de filosofar como privilégio exclusivo do pensador original; como já foi mostrado anteriormente, admite-se atualmente a existência de uma pluralidade de formas legítimas de aproximação com o saber filosófico. A produção de trabalhos sérios e originais sobre a história da filosofia, inclusive da parte de estudiosos brasileiros, atesta que, a despeito da separação kantiana entre imitação e invenção, o diálogo crítico com a tradição constitui uma das formas de filosofar-se na contemporaneidade.

O combate à tese dicotômica em voga torna muito mais necessário do que na época de Kant enfatizar a indissociabilidade entre reflexão filosófica e estudo da história da filosofia. Trata-se de defender uma linha de trabalho no ensino médio alicerçada na ideia de que só se pode aprender a filosofar aprendendo filosofia, para não ter de pagar o preço da descaracterização do saber filosófico, identificado com qualquer forma de pensamento logicamente concatenado ou qualquer modalidade de reflexão crítica.

A história da filosofia não é mero acessório, mas algo substancial ao exercício do filosofar. Paul Ricoeur, assim como outros pensadores, não tem a menor dúvida em relação à necessidade do

estudo da história da filosofia, inclusive para o filósofo original: "o mais autodidata dos filósofos não pode se furtar a Sócrates, Platão, Descartes, Kant; a história deve ter sentido para a própria pesquisa da verdade" (RICOEUR, 1968, p. 45).

Adotando-se como princípio didático a afirmação de Merleau-Ponty, "história da filosofia e filosofia não são separáveis" (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 18), não faz sentido indagar se a história da filosofia deve figurar nos programas do ensino médio, mas, considerando as formas problemáticas que assumiu no passado, torna-se imprescindível perguntar como e em que sentido ela deveria se fazer presente.

2.4 - História da filosofia: o passado reposto a partir das indagações do presente

A forma tradicional de abordagem da história da filosofia, consagrada nos antigos manuais, ao substituir a reflexão pela informação sobre vida, obra e sistemas de pensamento, promovia efetivamente, intencionalmente ou não, uma dicotomia entre aprender filosofia e filosofar. Construir uma forma de trabalho que associe a aprendizagem da filosofia com o aprender a filosofar implica romper com as concepções que reduzem a história da filosofia a uma crônica do passado, ou a uma espécie de arquivo morto sobre a obra dos grandes filósofos.

Diferentemente da ciência, em que a teoria mais recente ultrapassa ou elimina a anterior, na filosofia "um sistema filosófico mais recente não anula o anterior; Aristóteles não destrói Platão, como Tomás de Aquino não invalida Aristóteles e Heidegger não desfaz Husserl" (MUCHAIL, 1972, p. 4). A história da filosofia deve, portanto, ser apresentada aos estudantes como algo vivo, cujas elaborações passadas não perdem atualidade, na medida em que oferecem categorias e referenciais teóricos capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente. Ela deve apresentar-se, enfim, como uma reflexão no presente.

Nessa perspectiva, a aprendizagem filosófica não deve começar colocando o aluno de imediato diante da diversidade de doutrinas e sistemas filosóficos. A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente. A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade. Esse modo de relacionar-se com a tradição filosófica institui uma reciprocidade entre a história passada e a pesquisa contemporânea, na medida em que re-põe as questões e busca as respostas de novo, aqui e agora. Salma Tannus Muchail exprime muito bem esse ponto de vista ao afirmar que

> [...] o historiador da filosofia não se limita a reproduzir ou transcrever o que os outros exprimiram; re-pensa e re-faz seu movimento de reflexão; "re-pete", no sentido heideggeriano da palavra repetição, isto é, extrai de um problema as possibilidades nele contidas, esclarecendo os textos através de considerações não exauridas diretamente deles, numa palavra, filosofando [idem, p. 3].

Em lugar de apresentar a filosofia como um catálogo de soluções típicas, é preciso começar compreendendo o ato que instaura a necessidade de buscar respostas, ou seja, assumir uma postura indagadora sobre o sentido do real. A partir do levantamento dessas questões é que se pode e deve recorrer à história da filosofia, que, então, deixa de ser um fim em si mesma, como na perspectiva tradicional, inserindo-se na dinâmica da reflexão filosófica sobre os problemas que se colocam para o homem atual. Para Armando Girotti,

> O fato de que, num certo período histórico, um determinado problema tenha sido resolvido, não significa que lhe tenha sido assegurada a verdade metafísica, nem que tenha alcançado a universalidade objetiva; velhos debates sempre poderão ser retomados pelas novas gerações e vivificados

> sob nova ótica, sem que por isso o passado seja invalidado [...] [GIROTTI, 1997, tradução minha].

Do ponto de vista didático, Armando Girotti (idem) e Mario Pinotti consideram particularmente relevante manter aberta essa circularidade da relação entre o presente e o passado. O presente oferece ao estudante as condições de compreensão do passado: dele nascem não apenas as perguntas dirigidas à tradição filosófica, como também as referências necessárias à decifração das respostas consubstanciadas nas obras dos filósofos. Pinotti enfatiza ainda que esse movimento – que parte das perguntas que os alunos se colocam sobre o presente para voltar ao passado – permite que se retorne mais rico ao ponto do qual se partiu (PINOTTI, 1994).

Dessa forma, a historicidade faz-se presente na contemporaneidade pelo encontro entre o histórico e o atual, duas dimensões essenciais a um projeto educativo baseado na indissociabilidade entre aprender filosofia e aprender a filosofar. Para a tese da indissociação apontam também as palavras de Paul Ricoeur, citadas em epígrafe neste capítulo: "O historiador puro, aquele que nada procura, é uma abstração, simétrica daquela outra abstração: o didata puro, aquele que nada aprende com os outros, aquele que não tem tradição, que não possui memória filosófica" (RICOEUR, 1968, p. 55).

2.5 - Organização dos conteúdos programáticos

Nos últimos anos, o debate em torno dos conteúdos programáticos de filosofia no nível médio tem sido, em boa parte, polarizado pelo lugar a ser atribuído à história da filosofia, havendo a esse respeito duas posições diferenciadas: os que excluem a história da filosofia e aqueles que se pautam por ela. A primeira posição não será examinada aqui, uma vez que a coerência com a argumentação apresentada anteriormente implica a exclusão de alternativas de ensino que dissociam aprender a filosofar de aprender filosofia.

Entre aqueles que consideram imprescindível a inserção da história da filosofia nos planos de curso do atual ensino médio, existem basicamente duas concepções sobre o lugar que ela deve ocupar: como linha central do programa ou como referencial.

Na primeira alternativa, o programa de ensino teria como espinha dorsal o estudo dos sistemas de pensamento e dos filósofos, segundo a ordem histórica do seu desenvolvimento. Essa forma de organização dos conteúdos tem a preocupação de evidenciar as relações entre os diversos pensadores, assim como os vínculos entre sua produção intelectual e o contexto histórico-cultural em que ela foi elaborada.

Sendo impossível abarcar toda a história da filosofia em um único programa de ensino, torna-se necessário fazer algum recorte, detendo-se em um determinado período histórico, como por exemplo, a filosofia contemporânea, ou selecionando pensadores que pertençam a uma mesma linha de pensamento, como por exemplo, os racionalistas, os empiristas, os materialistas etc.

Na segunda alternativa, a história da filosofia não é tomada como eixo central, mas como referencial para a discussão dos temas que se pretende abordar. Nesse caso, os conteúdos são organizados privilegiando-se alguns temas ou questões específicas, independentemente de sua subordinação a sistemas de pensamento ou autores, como por exemplo, a noção de filosofia, linguagem e pensamento, liberdade, poder político etc.

Não é obrigatória a opção exclusiva por uma dessas alternativas, havendo a possibilidade de mesclá-las em um programa composto por uma parte histórica e outra temática.

A opção pela história da filosofia como centro tem a seu favor a facilidade de organização lógica do programa, embora não permita grande flexibilidade na escolha dos temas e questões a serem abordados. A outra opção, ao contrário, propicia maior liberdade na escolha de temas que sejam do interesse dos alunos, mas também torna mais difícil elaborar um programa com conteúdos articulados

entre si, em um todo coerente. Além disso, existe o risco de que a intenção de abordar temas relacionados à realidade vivida pelo aluno acabe derivando para questões não filosóficas, como drogas, violência, aborto etc.; muitos professores, até bem intencionados, têm cometido esse equívoco.

Ainda assim, penso que, do ponto de vista didático, a alternativa de trabalho mais interessante para o nível médio seria esta última, ou seja, a história da filosofia como referencial. Nesse caso, sem dúvida se estará abrindo mão de uma abordagem historicamente sistematizada; mas se ela é imprescindível ao especialista, parece tornar-se dispensável para o iniciante. A sistematização talvez possa ser considerada uma etapa posterior para alguém que se encontra na fase de aquisição de noções elementares e introdutórias em relação a um saber especializado. Coerente com o que foi dito anteriormente, e levando em conta os objetivos do ensino de filosofia no nível médio, parece ser mais adequado, do ponto de vista didático, partir de temas e problemas e não do conhecimento já sistematizado, especialmente se se pretende construir uma aprendizagem subjetivamente significativa.

Essas ponderações não pretendem invalidar a alternativa de um programa que tenha como eixo central a história da filosofia, mas apenas manifestar uma opção pessoal. Cabe a cada um fazer sua escolha; afinal, o êxito de uma prática pedagógica depende em boa medida da afinidade do professor com determinados conteúdos e formas de trabalho. Por isso mesmo não se defende a existência de um programa de ensino único, como ocorre em alguns países europeus. Como observa Celso Favaretto, "discutir um assunto, implica em ser interrogado por ele" (Favaretto, 1995, p. 78). Cada professor deve ter a liberdade de decidir o conteúdo programático das suas aulas, operando recortes na tradição filosófica com base em suas afinidades e competência, sempre levando em conta a realidade sociocultural dos alunos e os temas que seriam mais relevantes para sua formação.

3 - Aspectos formais da aprendizagem filosófica

A preocupação com os aspectos formais da aprendizagem filosófica deriva de concepções didáticas recentes, que enfocam a aprendizagem de um ponto de vista mais amplo do que a mera fixação dos conteúdos a serem trabalhados. Nos últimos anos, a atenção voltou-se para as competências e habilidades de estudo, considerando-se relevante também a aquisição da capacidade de aprender, em lugar do mero "nocionismo enciclopédico" que caracterizou negativamente a cultura escolar (Paris, 1994). Permanece importante não separar forma de conteúdo, uma vez que a especificidade dos aspectos formais se configura com base na sua conexão com determinado conteúdo[3].

Trata-se, portanto, de definir formas de ensino de filosofia vinculadas à própria natureza do saber filosófico, de modo que contribua não apenas para a aquisição de uma cultura geral, mas para a formação de uma cultura especificamente filosófica. Retoma-se, assim, a perspectiva posta pelo texto dos PCN sobre o ensino de filosofia, ao propor que a aquisição de um conteúdo filosófico esteja vinculada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento. Ponto de vista semelhante tem sido defendido por professores europeus, principalmente italianos e franceses, preocupados em delinear estratégias didáticas específicas e adequadas à natureza do saber filosófico. Tais estudiosos entendem que se deve privilegiar três aspectos formais, ou processos de pensamento, como definidores da prática do ensino de filosofia: problematizar, conceituar e argumentar:

> Aprender a filosofar é, então, desenvolver sobre as noções e problemas essenciais para todo homem, estas três capacidades: problematizar as

3. Essa posição distancia-se propositalmente das concepções que reduzem o ensino de filosofia à aquisição de habilidades lógico-cognitivas a serem exercitadas sobre qualquer conteúdo de aprendizagem, como é o caso da "educação para o pensar" de Matthew Lipman.

> questões e afirmações, conceituar as noções, argumentar sobre as teses e objeções. Passos estreitamente articulados, já que, por exemplo, nós problematizamos ao argumentar sobre as objeções, elaboramos uma problemática ao definir as noções que colocamos em relação, argumentamos a partir de uma questão [...] [Tozzi, 1999, tradução minha].

Um ensino de filosofia que privilegie esses três aspectos pode garantir uma didática especificamente filosófica, além de criar a possibilidade de trabalhar, juntamente com os conteúdos filosóficos, aquelas competências que o aluno do ensino médio ainda não possui. É claro que a operacionalização desse tipo de proposta didática enfrenta grandes obstáculos e está sujeita a muitos limites. Talvez não seja possível um grande salto em termos do desenvolvimento das capacidades de problematizar, conceituar e argumentar, mas se for possível dar pequenos passos já se terá caminhado para frente.

3.1 - Problematizar para assumir uma postura filosófica

Desde o surgimento da filosofia na antiga Grécia, a capacidade de problematização tem sido considerada um dos indicadores de uma postura filosófica diante do real, na medida em que permite ir além do sentido comum e aparente das coisas, assim como colocar em questão a multiplicidade e variação das opiniões humanas. A postura indagadora estende-se, portanto, à totalidade do real, abarcando tanto o âmbito do ser como o do saber, como deixa claro Enrico Berti:

> A atitude de "pedir razões" (*logon labein*), isto é, de perguntar, de problematizar, é a atitude filosófica por excelência. [...] Colocar em questão, isto é, problematizar cada opinião apresentada no curso de uma discussão, como fazia Sócrates, equivale a reconhecer que cada momento que constitui a experiência, quer dizer, a vida humana, a própria história da humanidade, é em si mesmo relativo, instável, precário, carente de explicações, ou seja, problemático. E colocar em questão a experiência na sua totalidade, perguntando pelo seu princípio ou explicação última, como faziam Platão e Aristóteles, equivale a reconhecer que a própria totalidade da experiência é problemática, quer dizer, que a experiência é pura problematicidade [Berti, 1995, tradução minha].

Mas, a visão de mundo que os alunos do nível médio trazem consigo, com raras exceções, costuma ser o oposto de uma postura indagadora. Imersos em uma visão comum de mundo, seus horizontes são delimitados por certezas cristalizadas e um conjunto de crenças pouco fundamentadas que, contudo, quase nunca são postas em questão. Assim, a porta de entrada para o ingresso no campo filosófico tem de ser a problematização da experiência vivida, como enfatiza o professor português Rui Grácio Souza Dias: "Há que partir do pré-filosófico ou do não-filosófico para, de maneira progressiva, *induzir*, como dizemos, o filosófico, a interrogatividade da filosofia e a pertinência dessa interrogatividade no não filosófico" (Dias, s/d).

Para instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo para ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicite algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficos e a as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações.

Definido o tema filosófico a ser abordado, pode-se promover uma primeira aproximação, ainda pré-filosófica, empregando recursos e materiais que sejam familiares e do interesse do estudante, como por exemplo, música, poesia, trechos literários, textos de jornal, filmes etc.

Contudo, deve ficar muito claro que esse ponto de partida deve ser rapidamente superado, se quisermos ingressar no terreno da

filosofia, uma vez que a instauração de uma postura filosófica implica a ruptura com uma visão comum de mundo. Não se pode reduzir o curso de filosofia a essas motivações iniciais, sob pena de, aí sim, incorrer numa banalização e descaracterização da reflexão filosófica. O recurso a materiais prévios ao conteúdo a ser aprendido desempenha a função de ponte cognitiva; não sendo equivalentes aos materiais específicos – os textos filosóficos – em nenhuma hipótese poderão substituí-los. Em vista de algumas experiências equivocadas a esse respeito, não custa insistir que essa é somente uma etapa preliminar, que antecede e simultaneamente cria condições para o ingresso no âmbito filosófico *stricto sensu*. Portanto, do ponto de vista didático, a articulação da filosofia com o senso comum se estabelece por uma dupla via, percorrida em dois tempos: relação inicial e subsequente ruptura.

Os recursos anteriormente enumerados, além de permitirem situar o tema num terreno de interesse do aluno, devem representar uma primeira oportunidade, ainda incipiente, de problematização da experiência vivida, da aderência acrítica às crenças e ideias estabelecidas. Essa problematização, se bem conduzida, acabará por revelar os limites e a insuficiência do senso comum, na medida em que este frustra toda expectativa de resposta menos imediata, insinuando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada para o equacionamento das questões levantadas. Nessa etapa, a filosofia poderá despertar interesse e mostrar-se necessária, se for apresentada como uma possibilidade de descoberta de novas significações sobre o real, para além do senso comum. Só nessa etapa ingressamos no terreno propriamente filosófico. Desse modo, como assinala Pasquale, o ensino de filosofia tem dois pontos de referência, sendo um deles a tradição filosófica e, o outro, a cultura, a linguagem e as crenças próprias da comunidade social em que se insere o estudante (Pasquale, s/d.b, tradução minha). Compete à didática da filosofia promover a articulação entre eles, de modo que converta a filosofia em um saber provocativo e motivante para o aluno.

3.2 - Conceituar para saber do que se fala

Se, como afirma, entre outros, Frédéric Cossutta, "não há filosofia sem conceito" (2001, p. 41), impossível falar em ensino de filosofia, em qualquer nível escolar, sem enfrentar a difícil questão do conceito filosófico.

O conceito é um objeto de pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal. O conceito de casa, por exemplo, embora englobe dentro de si todas as casas singulares, enquanto conceito não exprime suas particularidades concretas, mas o que estas têm em comum e que determina o seu "ser casa", exprimindo seus traços essenciais. Só abstraindo os aspectos particulares de todas as casas empíricas posso chegar à abstração de uma casa que é apenas ideia ou conceito. O conceito, em contrapartida, não se refere apenas a uma ou a algumas casas, mas a todas. Daí sua universalidade: ele compreende dentro de si todos os objetos daquele gênero.

Uma tradição que vem de Aristóteles considera Sócrates o criador do conceito como expressão da essência verdadeira das coisas, pela redução da multiplicidade das aparências à unidade da essência.

Frédéric Cossutta chama a atenção para o paradoxo existente na articulação entre o conceito do real e o próprio real. Por um lado, a referência ao mundo é posta entre parêntesis pela criação de um plano de significação autônomo (o conceito de casa não se identifica com nenhuma casa empírica); por outro, esse plano de significação autônomo (o conceito) deve a cada momento poder ser relacionado ao vivido, ao mundo da experiência (o conceito de casa refere-se a todas as casas empíricas) (Cossutta, 2001, p. 50). É claro que a referência ao mundo não é nunca abolida; ela apenas se traduz em outro plano, o da significação geral e abstrata. Por isso torna-se possível, de certo modo, repor essa relação, como passagem do abstrato ao concreto. O conceito fala da experiência concreta, mas de modo abstrato e universal.

> Lendo um texto filosófico, temos a impressão de estar fechados dentro de um universo que constrói seu próprio sistema de referência através da criação de uma terminologia abstrata e, ao mesmo tempo, graças ao esforço intelectual de leitura, à medida que nos familiarizamos com esse universo, temos o sentimento de que nele há muito de nosso mundo, o texto operando permanentemente uma passagem do abstrato ao concreto [idem, ibidem].

Eis aí um dos grandes desafios no ensino de filosofia: encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria, estabelecer essas mediações.

É preciso adquirir a capacidade de mover-se no interior do paradoxo mencionado por Cossutta, ou seja, o conceito é autônomo e distante do mundo da experiência, mas relaciona-se e refere-se a ele. É assim que a filosofia permite pensar o mundo: organizando a experiência por meio de categorias ou conceitos gerais. Os conceitos, por sua vez, são elementos que compõem unidades de sentido articuladas de modo mais complexo nas frases e nos raciocínios. Daí a importância do contato direto com os textos filosóficos, pois neles os conceitos se apresentam como instrumentos ativos de organização do pensamento sobre determinada forma de compreensão do real.

Mario Trombino considera, com toda razão, que o par abstrato/concreto define um dos problemas de fundo da didática da filosofia, e, poderíamos acrescentar, não apenas da filosofia, mas também das outras disciplinas que compõem o currículo do ensino médio. Esse problema apresenta duplo aspecto: passagem da concretude da experiência vivida à abstração conceptual e passagem da abstração do conceito à concretude do caso singular, ligado à experiência (Trombino, 2004a).

Do ponto de vista didático, como enfrentar as dificuldades do aluno em relação a esses dois aspectos, principalmente em uma época em que os meios de comunicação audiovisuais oferecem a oportunidade de consumo facilmente digerível de imagens e informações, pouco solicitando a capacidade de abstração?

É importante lembrar que existem diferentes graus de abstração, segundo sua maior aproximação ou distanciamento da experiência concreta. Desse ponto de vista não se pode alimentar a pretensão de ir muito longe com o aluno de nível médio, nem seria esse o caso, na medida em que não se visa uma especialização na área. Além disso, a capacidade de abstrair deve ser desenvolvida gradualmente, sendo necessário recorrer a mediações ou algumas pontes cognitivas que facilitem a passagem do concreto ao abstrato.

A relação entre o conceito e o real pode ser explicitada em termos mais simples lançando-se mão de elementos não conceituais. Assim, as imagens mentais podem facilitar a passagem do âmbito da experiência e do pensamento ligado ao concreto para a esfera dos conceitos e do pensamento abstrato (Trombino, 2004b). O uso da imaginação, longe de ser um elemento estranho à reflexão filosófica – pense-se, por exemplo, no uso dos mitos por Platão –, foi explorado por muitos filósofos em suas obras, algumas vezes servindo de apoio para o pensamento conceptual.

Metáforas, analogias, comparações, exemplificações etc., por serem elementos mais próximos da experiência e do concreto, podem oferecer uma espécie de "corrimão epistemológico" para que o aluno se aproxime gradualmente dos conceitos filosóficos, mais abstratos e, por isso, difíceis de serem compreendidos diretamente em si mesmos. Em contrapartida, é preciso certo cuidado no emprego desses recursos. Eles constituem pontos de apoio para a abstração, não seu substitutivo; um exemplo ou uma analogia, por mais adequados que sejam, não podem ser tomados como equivalentes do próprio conceito.

A intertextualidade – diálogo ou interação entre textos de diversos gêneros e registros (orais, escritos, visuais, como música, literatura, cinema etc.) – também se revela um recurso interessante em vários aspectos. Além de viabilizar uma aproximação com o pen-

samento abstrato mediada por formas que se apoiam em diferentes modalidades de imagens mentais, constituem expressões culturais mais familiares para o aluno e, portanto, um ponto de partida subjetivamente significativo e motivante, na medida em que o estudante tem a oportunidade de fazer uso de seus "arquivos mentais".

O conceito comporta a relação entre três elementos: com o real, ao qual seu conteúdo se refere, com o pensamento, porque é uma ideia ou representação mental, com a linguagem, pela qual ele é concebido e expresso. Assim, o trabalho de elucidação e compreensão dos conceitos deve dar-se de forma concomitante ao esclarecimento do vocabulário empregado; os conceitos dos diferentes filósofos são indissociáveis de suas formas de expressão linguística.

A filosofia, assim como a ciência e a arte, tem um vocabulário técnico ou uma terminologia que lhe é própria, o que permite conferir uma expressão adequada e precisa aos seus conceitos. O vocabulário técnico da filosofia é constituído tanto por termos próprios, que não pertencem à linguagem cotidiana, como por termos comuns, mas empregados num sentido particular, diferente da linguagem corrente (Mondolfo, 1969, p. 241). Embora, em sua maior parte, a terminologia filosófica tenha se formado com base na atribuição de um sentido novo a termos já existentes na linguagem comum, ela comportou também a criação de palavras novas, entre as quais um dos exemplos mais ilustres é o termo "ideia", criado por Platão (idem, pp. 243s).

Os instrumentos adequados e específicos para a elucidação do vocabulário filosófico são os dicionários de filosofia, indispensáveis para o professor de filosofia, mas quase sempre inacessíveis à massa dos alunos do nível médio, em vários pontos de vista. A necessidade de esclarecimento de alguns conceitos filosóficos ou termos técnicos, presentes nos textos disponibilizados para os alunos, pode ser atendida pelo professor, que atua como uma espécie de mediador, seja traduzindo em termos mais simples as referências encontradas nos dicionários especializados, ou mesmo auxiliando os estudantes

na confecção de um pequeno glossário, segundo as necessidades mais urgentes.

Ao mesmo tempo, é importante estimular o uso de dicionários de língua portuguesa pelos alunos e fazer disso um hábito, mesmo porque o vocabulário dos adolescentes costuma ser muito limitado, especialmente daqueles que provêm de estratos sociais menos favorecidos. O uso do dicionário de língua portuguesa contribui para ampliar o vocabulário básico, permite uma primeira aproximação com uma linguagem um pouco mais elaborada e cria hábitos adequados de estudo, estimulando o espírito de indagação e pesquisa. O esclarecimento semântico deve ser uma constante nas aulas de filosofia, visto que os alunos têm dificuldades elementares na compreensão daquilo que leem; por vezes um termo considerado elementar no discurso filosófico é tomado num sentido muito equivocado em razão de seu emprego na linguagem cotidiana. Poucos alunos conhecem, por exemplo, o sentido técnico do termo "fenômeno", atribuindo-lhe geralmente uma significação muito diversa, banalizada pelo seu uso na linguagem cotidiana.

3.3 - Argumentar para saber se o que se diz é verdadeiro

Outro aspecto essencial à natureza da atividade filosófica reside na fundamentação e validação de suas afirmações por meio da argumentação. Enquanto o conceito permite saber precisamente do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz pode ser considerado verdadeiro. Frédéric Cossutta considera que o conceito e a argumentação tocam o cerne da atividade filosófica, porquanto a filosofia tem por vocação "dar razão", legitimado as afirmações que faz (Cossutta, 2001, p. 141). Nos diálogos platônicos, o comportamento de Sócrates dá a exata medida dessa vocação:

> Quando Sócrates, por exemplo, pedia aos seus interlocutores para "dar razão" (*logon didonai*) de suas asserções sobre problemas filosóficos (a

> definição de uma virtude particular ou do próprio bem diretamente, isto é, do princípio supremo da vida moral e, segundo Platão, de toda realidade) ele supunha que tais asserções tivessem necessidade de uma justificação, quer dizer, devessem ser colocadas em questão, ou seja, problematizadas [Berti, 1995, tradução minha].

Desde seu nascimento na Grécia antiga, a filosofia foi concebida como *logos*, quer dizer, um discurso que, exprimindo as coisas a partir de seus princípios, organizava racionalmente o mundo e, simultaneamente, se organizava como discurso da razão. Os critérios de validação de suas asserções foram buscados no interior de si mesma, isto é, na própria forma de sua articulação discursiva. Os procedimentos lógicos elaborados pelos gregos forneceram a base racional sobre a qual se estruturou toda a cultura no mundo ocidental. Como assinala Enrico Berti, "nós hoje raciocinamos e argumentamos substancialmente do mesmo modo que os gregos" (Berti, 1998b, tradução minha). A argumentação é caracterizada por Berti como "um discurso que não se limita a dizer como estão as coisas, mas busca justificar, apresentar os motivos, demonstrar tudo que afirma, dar as razões, 'prestar contas' de si" (Berti, 1998a, tradução minha).

Assim, o traço distintivo do discurso filosófico reside no fato de que nele as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificações. Por isso mesmo, o ensino de filosofia não pode restringir-se à mera apreensão do enunciado das teses, exigindo a compreensão dos argumentos por meio dos quais elas se estabelecem e se sustentam.

Segundo François Galichet, na escola secundária francesa até o final do século XVIII havia aulas de retórica, com um ensino centrado na aprendizagem da argumentação. A partir do século XIX, pela inspiração do positivismo e do racionalismo hegeliano, o ensino da filosofia passou a basear-se em modelos demonstrativos. Dentro dessa nova orientação, a discussão tornou-se secundária e

subordinada ao curso magistral e à dissertação. A argumentação e o debate foram expulsos das aulas e seu lugar foi ocupado por procedimentos de tipo científico (demonstrar, concluir de maneira certa etc.) (Galichet, s/d.).

Nos últimos tempos, a relevância atribuída à educação para a cidadania na escola de nível médio conduziu a uma valorização pedagógica da capacidade de argumentação também do ponto de vista da formação educativa de modo geral. Afinal, a competência argumentativa costuma ser requisitada em diferentes instâncias da vida social; nos debates jurídicos, nas discussões éticas e políticas, no confronto de opiniões etc. A aprendizagem de procedimentos argumentativos contribui não apenas para desenvolver a capacidade de organização lógica do raciocínio, mas também para fundamentar os próprios pontos de vista, convencer o outro sobre a verdade ou justeza daquilo que se defende, refutar ideias ou responder a objeções, reconhecer e considerar o ponto de vista do interlocutor, enfim, tudo aquilo que é relevante para o exercício de uma cidadania democrática e responsável.

Do ponto de vista didático, trata-se, então, de criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de argumentação com base em atividades e exercícios voltados para esse objetivo. Um dos instrumentos mais adequado para esse trabalho é o estudo do texto filosófico, ou de alguns recortes, que possam ser tomados como unidades de leitura, visto ser ele um texto essencialmente argumentativo, quer dizer, estruturado de modo que se justifique e se fundamente com razões as afirmações que se faz. A leitura estrutural de texto[4] oferece um método que viabiliza a apreensão do encadeamento de ideias e dos argumentos que estruturam o raciocínio. Outra atividade fundamental ao desenvolvimento da capacidade argumentativa é a produção de textos por escrito. Para isso contribui muito a leitura

4. No próximo capítulo será proposta e explicitada uma iniciação ao método estrutural de leitura.

estrutural de texto, porque, à medida que desvenda o modo de estruturação lógica de um texto filosófico, o aluno vai aprendendo a organizar logicamente seu próprio pensamento.

Capítulo III

Aspectos didático-pedagógicos da docência filosófica

> *Como saber se aquilo que se passa na cabeça de um aluno – que ao mesmo tempo escuta (quando não devaneia ou não faz lição de matemática), faz anotações (se não o faz mecanicamente), esforça-se por compreender (se a aula não é muito difícil para ele ou se não se atrasa demais para tomar nota) – vai na direção de um percurso filosófico?*
>
> Tozzi, s/d., tradução minha

1 - Especificidade do trabalho docente

As dificuldades que os professores de filosofia enfrentam para responder aos desafios didáticos postos pela atual inserção da filosofia no ensino médio de massa começam pelas deficiências em sua própria formação inicial.

No Brasil, a formação do professor de filosofia se dá nos cursos universitários de graduação, onde ainda é bastante comum a fórmula 3 + 1, ou seja, três anos de disciplinas específicas, de conteúdo filosófico, e um ano reservado às disciplinas de natureza pedagógica. Em algumas universidades, a parte pedagógica concentra-se no final do curso, em outras se encontra distribuída ao longo da grade

curricular, nos quatro anos de graduação, ficando, habitualmente, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação das respectivas instituições. Há, portanto, uma divisão de trabalho, ou uma dicotomia entre formação específica e formação pedagógica: na faculdade ou departamento de filosofia o professor aprende "o que ensinar", na faculdade de educação aprende "como ensinar". Não é raro que essas duas frentes de trabalho possuam concepções divergentes e até mesmo conflitantes sobre o perfil do professor de filosofia no nível médio.

Tanto a formação específica, como a formação pedagógica, revelam deficiências do ponto de vista da preparação do professor para enfrentar uma sala de aula. Em relação à formação específica, podemos, *grosso modo*, assinalar o predomínio de dois modelos de graduação: um construído com base em cursos monográficos que privilegiam a formação do especialista ou pesquisador, tratando a licenciatura como uma espécie de apêndice ao bacharelado; outro construído com base na pulverização dos conteúdos filosóficos num grande número de disciplinas, ministradas com base em manuais e bibliografia secundária.

O primeiro modelo, vigente nas universidades de boa qualidade, prima pela excelência acadêmica, atendo-se ao estudo aprofundado de poucos autores, muitas vezes oferecendo mais de um curso sobre um mesmo filósofo, já que a oferta de disciplinas se determina mais com base na especialidade do professor disponível do que nas carências e nos interesses dos alunos. É um trabalho sério, importante, mas que peca por não oferecer ao graduando um quadro mais amplo da história da filosofia, necessário ao trabalho docente no ensino médio e desejável num curso de graduação.

O segundo modelo, mais comum nas universidades e faculdades com precária qualidade de ensino, enfoca o conhecimento filosófico numa perspectiva cronológica ampla, mas de modo fragmentado, superficial, com caráter predominantemente informativo. Peca pela falta de um trabalho mais coerente com a natureza reflexiva da

filosofia e pela quantidade insignificante de leitura dos textos dos filósofos originais, o que resulta numa formação com sérias deficiências quanto ao embasamento teórico-epistemológico e quanto ao conhecimento mais específico dos conteúdos filosóficos.

No plano pedagógico, a formação também deixa muito a desejar; além de ficar relegada a segundo plano em relação às disciplinas específicas, costuma estar muito desarticulada da realidade escolar em que os licenciados deverão atuar e das tarefas com que terão de haver-se. Há ainda a questão da qualificação profissional em sentido estrito: sob a responsabilidade das Faculdades ou Departamentos de Educação, a parte pedagógica costuma contemplar mais a formação do educador em sentido amplo – com base em conteúdos que tratam da educação em geral – do que a formação do professor pelo ângulo da área específica em que irá atuar.

Portanto, se quiser fazer um trabalho de qualidade, o professor terá de encontrar formas de superar as deficiências de sua formação inicial, buscando cursos e eventos científicos que propiciem um aprimoramento na área e, principalmente, fazendo do estudo pessoal uma constante na sua vida profissional.

Não é raro que a dicotomia presente nos cursos de graduação – o bacharelado como formação do pesquisador ou especialista, e a licenciatura como formação do professor de filosofia – traduza-se na atribuição de um valor diferenciado a essas duas modalidades. O professor, visto como mero reprodutor ou divulgador do conhecimento produzido pelo especialista, costuma ser menosprezado em relação ao bacharel, destinado a ser um produtor de conhecimento. Algumas pessoas, na intenção de contestar essa pretensa hierarquização, procuram restituir dignidade à função docente defendendo a tese de que o professor não é mero reprodutor, mas também um produtor, porque para ensinar ele precisa ser um pesquisador. Esse tipo de defesa, ainda que bem intencionada, acaba submetendo-se à lógica que pretende combater, na medida em que a valorização do docente fica na dependência de sua equiparação ao pesquisador.

O professor pode, efetivamente, ser um pesquisador, mas não é prioritariamente nesse âmbito que se define sua identidade docente. A função que lhe é própria não reside em ser produtor de um discurso filosófico original, embora ele também possa sê-lo, mas sim na competência para converter a filosofia em saber ensinável. Para tanto, o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a filosofia seja um saber ensinável. Desse modo, ele deixa de ser mera caixa de ressonância de um conhecimento filosófico já consolidado, para ser o produtor de uma forma própria e específica de discurso.

Além da formatação dos cursos e aulas que deve ministrar, também constitui competência específica do professor a produção de textos didáticos, cujo autor, de direito, só pode ser alguém que é detentor de conhecimentos e experiências relativos à prática do ensino. Não se trata de propor que todos os professores do ensino médio escrevam livros didáticos, mas que produzam pequenos textos para utilização nas suas aulas. Por vezes, a dificuldade de encontrar material didático de qualidade, com vistas à abordagem de determinado conteúdo, pode demandar que o próprio professor redija textos de apoio adequados aos objetivos didáticos que se propõe alcançar.

Aqueles que menosprezam a figura do professor em relação à do pesquisador certamente ignoram o caráter complexo do trabalho docente, particularmente no nível médio. A simplificação didática do saber, em termos aceitáveis, é uma tarefa extremamente difícil, que exige do professor grande conhecimento e experiência, como assinala Jacques Muglioni:

> É preciso ser muito experiente para simplificar ou pôr em evidência aquilo que é elementar, quer dizer, o simples. A preparação das aulas supõe, então, uma cultura aprofundada e uma capacidade de reflexão que *permita entrar no mais simples, e, igualmente, evidenciar o que é essencial.* Ministrar uma aula completa sobre a verdade em duas horas requer, com certeza, muita cultura filosófica e reflexão; uma aula completa e compreensível para um público modesto, o que não significa absolutamente que não possa ser retomada e aprofundada no momento oportuno [Muglioni, 1996, grifos meus, tradução minha].

Mesmo não sendo simples, o trabalho docente costuma parecer muito modesto aos olhos do pesquisador ou do especialista, uma postura elitista que não se sustenta quando se leva em conta sua relevância para a consolidação de um projeto democrático de acesso ao saber.

Na conjuntura posta pelo atual ensino médio, cabe ao professor ser o mediador entre a filosofia e os alunos iniciantes, que não possuem ainda as qualificações requeridas para ter acesso a esse saber por conta própria, o que supõe que ele seja capaz de traduzir em termos simples um saber especializado. Para dar conta dessa tarefa, muitos desafios precisam ser superados, desde as deficiências de sua própria formação e as carências de seus alunos, até condições institucionais adversas ao ensino da disciplina, como, por exemplo, o tempo exíguo que lhe é destinado na grade curricular.

2 - Procedimentos de ensino

2.1 - A aula expositiva

A implementação de determinadas práticas de ensino depende, preliminarmente, da concepção que se tenha do processo ensino-aprendizagem em geral e do ensino de filosofia em particular. A perspectiva mais tradicional, ainda hoje não inteiramente abandonada, pautava-se por uma lógica centrada no ensino, entendido como instrução ou transmissão de conhecimentos relativos a uma tradição filosófica pré-existente. Em oposição a essa postura, nas

últimas décadas, passou a ser enfatizada uma conduta pedagógica mais centralizada na aprendizagem, não apenas como aquisição de conteúdos, mas também como desenvolvimento de capacidades formais e habilidades cognitivas, embora a defesa retórica desta última alternativa tenha se mostrado muito mais fácil que sua implementação nas práticas escolares.

A escolha, consciente ou inconsciente, de uma dessas duas lógicas de ensino conduz a práticas pedagógicas bem diferenciadas. A primeira remete a uma didática centrada na exposição do professor, seja a aula magistral, isto é, do mestre, ou a explicação de textos. A segunda privilegia o processo ativo de construção do conhecimento com base nas atividades do aluno e na interação com o professor e com os colegas de classe.

Como se pode perceber, o ensino centrado na instrução costuma adotar procedimentos semelhantes àqueles empregados nos cursos superiores de filosofia, nos quais eles certamente se justificam muito melhor do que no nível médio.

Segundo Michel Tozzi, o modelo da "magistralidade" apresenta exemplarmente o discurso docente como um pensamento que se exercita diante dos alunos, cujo aspecto carismático supostamente os impregnaria com sua vivacidade. A magistralidade também pode ser exercitada por intermédio da explicação de textos: nesse caso, os filósofos constituiriam os grandes exemplos de pensamento nos quais os alunos deveriam inspirar-se. Esses dois procedimentos inserem-se no "modelo carismático da inspiração pelo espírito, seja este o professor ou os grandes autores" (Tozzi, 2001, tradução minha).

Concepções semelhantes estão, de algum modo, implícitas na confiança que os professores depositam na aula expositiva como exercício pessoal de reflexão diante dos alunos. Expressa uma crença didática muito antiga e arraigada na classe docente, segundo a qual o aluno aprende a filosofar ouvindo o mestre.

Isso não quer dizer que a aula expositiva não tenha sentido ou não seja necessária em muitos momentos. Ao contrário, ela permite explicitar o envolvimento pessoal do professor com o processo educativo ao apresentar sua própria elaboração sobre o conhecimento filosófico, evidenciar formas de organização do pensamento sobre determinado tema, fazer esclarecimentos e contextualizar a discussão, sumariar e encurtar percursos de ensino, em suma, orientar a aprendizagem. O problema é que o modelo da magistralidade faz dessa técnica o ponto central e quase exclusivo da atividade pedagógica, adotando uma modalidade de exposição que converte o aluno num receptor passivo da tradição filosófica. Colocado numa posição imóvel e silenciosa, como saber o que se passa na cabeça do estudante, enquanto o professor faz sua preleção? A indagação de Tozzi, citada no início do capítulo, retrata uma situação cuja realidade, lamentavelmente, muitos docentes já tiveram a oportunidade de constatar.

Para que seja proveitosa, a aula expositiva demanda alguns cuidados. Em primeiro lugar, convém não confiar demasiadamente na eficácia da linearidade expositiva, mesmo quando ela é feita de modo competente. Como observa Michel Tozzi, justamente porque o professor conhece bem aquilo que ensina, ele pode não se dar conta de não estar sendo compreendido, ou porque seu discurso não está ao alcance dos alunos, ou porque o caminho que os leva a aprender é diverso daquele da mera linearidade expositiva. Nós, professores, temos uma forte tendência para incorporar o que Tozzi denomina "pedagogia da clareza", como uma espécie de dever de ofício; afinal, uma das atribuições essenciais do mestre consiste em tornar o conhecimento acessível ao discípulo, esclarecendo e simplificando seus aspectos obscuros e complexos. Herança cartesiana, a convicção sobre a transparência das ideias claras e distintas no plano epistemológico pode não se confirmar no âmbito didático, não surtindo os efeitos esperados:

> A "pedagogia da clareza" muitas vezes reflete a ilusão daquele que fez um grande esforço para classificar, ordenar, exemplificar suas ideias, para tornar seu discurso transparente, bem dosado, acessível, e acredita que, tendo feito de tudo para se fazer compreender, será compreendido, sendo

> o bom senso a coisa melhor distribuída, e devendo os sujeitos de direito, aos quais se dirige, render-se à força convincente das ideias distintas e das cadeias de razões [Tozzi, s/d, tradução minha].

Em que pesem todas as ilusões e equívocos do passado sobre o modo de emprego da aula expositiva, isso não deve levar à sua pura e simples exclusão, como pregam alguns. Essa técnica de ensino permanece importante, pelas razões apontadas anteriormente. Mas é preciso renovar o formato da preleção e mesclá-la com outros procedimentos didáticos, adotando formas mais interativas, que solicitem o envolvimento intelectual do estudante e não apenas sua presença física. Uma aula expositiva pode iniciar-se, por exemplo, com o levantamento e comentário sobre as noções que os alunos possuem sobre o tema, prosseguir colocando questões que os desafiem a pensar previamente sobre determinada significação, antes de apresentar o conceito ou a formulação filosófica sobre o assunto, além de criar oportunidades para que eles próprios façam perguntas.

2.2 - A leitura de textos filosóficos

Sabemos todos que o texto filosófico apresenta grande dificuldade para ser trabalhado no nível médio. Para começar, as deficiências culturais e linguísticas dos estudantes, especialmente dos menos privilegiados socialmente, são de tal ordem que muitas vezes eles sequer sabem ler, ou melhor, não compreendem aquilo que leem. Nesse caso, como esperar que sejam capazes de enfrentar os obstáculos inerentes ao texto filosófico? Não sendo possível alimentar essa expectativa, é preciso criar condições para que isso se torne viável, ou seja, desenvolver, no interior do próprio ato de leitura, as habilidades e competências requeridas para tanto.

O primeiro cuidado refere-se à seleção dos trechos a serem lidos, que devem ser relativamente curtos, não apresentar dificuldades muito grandes do ponto de vista semântico e conceptual, abordar

temáticas que apresentem interesse para o aluno e que sejam do domínio do professor.

Quanto à metodologia de leitura do texto é importante privilegiar o procedimento analítico – a decomposição da estrutura do raciocínio em partes, que devem ser dispostas de forma concatenada –, embora os professores pareçam ter especial predileção pela síntese. Um dos exercícios que eles mais solicitam aos alunos é o resumo do texto. Não parece ser um ponto de partida adequado. É preciso lembrar que a análise deve anteceder a síntese, mesmo porque a boa síntese, aquela que resulta de uma compreensão e assimilação pessoal do texto lido – e não um mero pinçar aleatório de frases – supõe a análise.

No nível médio, a leitura analítica ou estrutural poderia ser simplificada, basicamente em três etapas:

1) Esclarecimento semântico e conceptual:
   É uma etapa preliminar, em que se busca a significação dos termos e conceitos desconhecidos, podendo-se, para tanto, recorrer aos dicionários[1], enciclopédias e outras obras de referência geral como os manuais e histórias da filosofia. Como algumas dessas fontes são de difícil acesso para o aluno de nível médio, o professor deve atuar como mediador, auxiliando nos esclarecimentos necessários.

1. Além de um bom dicionário de língua portuguesa, os dicionários de filosofia são instrumentos básicos e imprescindíveis ao professor de filosofia. Dois dicionários podem ser indicados: Abbagnano (1982), *Dicionário de Filosofia*; e Lalande (1993), *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Ambos encontram-se traduzidos e disponíveis nas livrarias. De certo modo são complementares: o primeiro mostra a evolução histórica do significado de cada vocábulo; o segundo esclarece seu sentido técnico. Se for possível adquirir apenas um, recomenda-se primeiro o do Abbagnano. Há outro dicionário, mais elementar, e por isso supostamente acessível ao iniciante: Japiassu & Marcondes (1996), *Dicionário básico de filosofia*.

2) Estruturação lógica do raciocínio:
Trata-se de elaborar um esquema, apresentando a estrutura discursiva do texto, mediante a elaboração de uma espécie de índice dos vários tópicos abordados, segundo sua estrutura lógica. Boa parte dos textos filosóficos admite uma divisão em três grandes etapas redacionais: introdução, desenvolvimento e conclusão. A seguir estabelecem-se divisões no interior de cada um dessas partes, esquematizando-se as ideias essenciais de cada uma delas. A esquematização desses três momentos permite a visualização do raciocínio do texto em sua globalidade, isto é, o encadeamento dos conceitos e ideias.
Essa etapa da leitura enfatiza, sobretudo, a estruturação lógica do raciocínio, permitindo a percepção do encadeamento de ideias na construção dos argumentos que dão suporte teórico às posições defendidas.

3) Visão sintética do texto:
Depois da leitura analítica, que culmina na esquematização do raciocínio, pode-se construir uma visão sintética e global, determinando:
- Tema: qual o assunto ou *tema* do texto?
- Problema: qual a grande pergunta do autor ou *problema* central?
- Tese: qual a ideia central ou *tese* que responde à questão posta pelo autor?

É recomendável que o professor apresente, inicialmente, um exemplo prático de uma leitura estrutural, feita por ele próprio sobre um texto simples, para que o aluno compreenda melhor como deve ser exercitada a metodologia proposta. O primeiro exercício feito pelos próprios alunos pode ser em grupo, para que as dificuldades iniciais sejam enfrentadas coletivamente e de forma solidária.

Antes de passar a uma estruturação mais elaborada, pode-se começar com um exercício simples, de modo que se exercite a capacidade de leitura analítica. Exemplo:

Texto: "Pensamentos" – Pascal

Pensamentos
Pascal

346 O pensamento faz a grandeza do homem.

347 O homem não passa de um caniço, o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante. Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água, bastam para matá-lo. Mas, mesmo que o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que quem o mata, porque sabe que morre e a vantagem que o universo tem sobre ele; o universo desconhece tudo isso.

Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. Daí é que é preciso nos elevarmos, e não do espaço e da duração, que não poderíamos preencher. Trabalhemos, pois, para bem pensar; eis o princípio da moral.

348 *Caniço pensante* - Não é no espaço que devo buscar minha dignidade, mas na ordenação de meu pensamento. Não terei mais possuindo terras; pelo espaço, o universo me abarca e traga como um ponto; pelo pensamento, eu o abarco.

Pascal (1973, pp. 127s; VI 346 a 348).

Exercício:

1) Leitura individual do texto. Após o esclarecimento do vocabulário, cada aluno deve responder às seguintes questões:
   a) Qual é a questão de que o texto está tratando?
   b) Qual é a posição do autor sobre essa questão?
   c) Quais são os argumentos utilizados pelo autor do texto para fundamentar sua posição?

2) Dividir a classe em *grupos* de cinco alunos, para que os trabalhos individuais sejam sintetizados e fundidos, resultando num único texto do grupo.

3) *Painel*: com a classe disposta em círculo, cada relator apresenta o trabalho do seu grupo, após o que a palavra é aberta a todos. Com a ajuda do professor, elabora-se coletivamente um texto final, baseado nas contribuições individuais e dos grupos. Esse texto final deve ser passado para todos os alunos.

Haveria ainda outra etapa de leitura, a análise interpretativa, que, contudo, apresenta um grau de dificuldade muito elevado para o aluno do ensino médio, porque exige referenciais complexos, que demandam certa especialização na área. Seria preciso situar o texto lido no conjunto da obra do autor, identificar sua postura teórica e confrontá-la com outras, promover uma aproximação com outros autores que tenham tratado do mesmo tema, fazer apreciações críticas, estabelecer um diálogo com o autor, assumindo uma posição própria a respeito das ideias enunciadas no texto. No caso do ensino médio, e dependendo do nível dos alunos, essa etapa de leitura poderia restringir-se a operações mais simples, como, por exemplo, o levantamento de questões para discussão em grupo ou com toda a classe, com base numa reflexão pessoal a partir do texto lido.

Além de um contato direto com o pensamento dos filósofos, o método de leitura estrutural permite, simultaneamente, ampliar e enriquecer o vocabulário do aluno, exercitar a organização lógica do raciocínio, valorizar a fundamentação e defesa argumentativa de posições, superando o "achismo" tão frequente no senso comum. Ainda que esse trabalho seja feito em termos muito simples e introdutórios, ele possibilita avançar no sentido de uma educação de melhor qualidade, tanto em termos gerais, como no âmbito específico de uma experiência filosófica para os não-iniciados.

Apresenta-se, na sequência, um exemplo mais extenso de leitura estrutural, a título de ilustração da metodologia proposta, com base

numa obra bem conhecida, *Discurso do método*, de Descartes, 1ª e 2ª Partes. A elaboração do esquema lógico sempre supõe certa interpretação do texto e pode ser diversa daquele apresentado aqui, mais ou menos detalhada, dividida em partes diferentes ou formulada em outros termos; o importante é que se respeite a estrutura lógica do raciocínio do autor.

Texto: Discurso do método[2] (1ª e 2ª Partes) – Descartes

Estruturação do texto
1. Introdução § 1 a 5
1.1. Para chegar ao conhecimento da verdade, não basta ser dotado de bom senso ou razão: é preciso ter um método § 1 e 2
1.2. Objetivo do método: levar o espírito ao mais alto grau de conhecimento possível § 3 a 5
2. Análise crítica da educação recebida § 6 a 13
2.1. Expectativa sobre a educação escolar: aquisição de um conhecimento claro e seguro § 6
2.2. Resultado efetivo: dúvidas e erros § 6
2.3. Balanço crítico sobre a educação recebida: § 7 a 13
2.3.1. Ponto positivo: aquisição de alguns conhecimentos sobre diversas matérias §7
2.3.2. As viagens: conhecimento de outros costumes, para não julgar que só os nossos são racionais §
2.3.3. Limites do saber adquirido:
a) matemática § 10
b) teologia § 11
c) filosofia § 12
d) as outras ciências § 13

2. Descartes. "Discurso do método", 1ª e 2ª Partes, em Os Pensadores, vol. XV, São Paulo, Abril Cultural, 1973. Para facilitar a localização das partes do texto que correspondem a cada momento do esquema, os parágrafos foram enumerados.

3. Ruptura com a educação recebida §14 e 15 3.1. Deixar de lado o "estudo das letras" e o saber escolar para procurar o verdadeiro saber em si próprio ou então no "grande livro do mundo" § 14 3.2. Objetivo da ruptura: aprender a distinguir o verdadeiro do falso § 14 3.3. O "grande livro do mundo" revela que os costumes dos homens são tão diversos quanto as opiniões dos filósofos; não se pode acreditar em nada baseado apenas no exemplo e no costume § 15 3.4. Resta a alternativa de buscar o conhecimento verdadeiro estudando a si próprio e determinando o caminho que seu espírito deveria seguir § 15
4. A reflexão a partir de si próprio § 16 a 18 4.1. Condições objetivas: estar sozinho, dispondo de tempo e lugar apropriado para refletir §16 4.2. Princípio: constatação de que há maior perfeição na obra feita por um só do que por muitos §16 4.3. Portanto, a ciência dos livros e a opinião de diversas pessoas ensinam menos do que o uso da nossa própria razão § 16 4.4. Não é possível corrigir os erros do passado reformando uma cidade mal construída, nem o Estado ou a Ciência e a Educação como um todo § 17 4.5. Mas é possível reformar a si próprio: deixar de acreditar nos conhecimentos recebidos da tradição para buscar a verdade pela sua própria razão § 17-18
5. A busca da verdade baseado no uso da própria razão § 19 a 28 5.1. Justificativa: ante a diversidade de opiniões e sem nenhuma razão para preferir uma às outras, Descartes resolve buscar a verdade por si mesmo § 19 5.2. Primeiro passo: encontrar o verdadeiro método § 20-21 5.3. As quatro regras do método: § 22 a 26 5.3.1. Evidência: só aceitar o que é evidente à razão § 22 5.3.2. Análise: dividir o complexo em simples § 23 5.3.3. Ordem: ir do simples ao complexo § 24 5.3.4. Síntese: enumeração e revisão § 25

A enumeração começa no início da 1ª Parte e segue de forma contínua até o final da 2ª Parte, uma vez que elas foram lidas e estruturadas como uma única unidade de leitura, considerando-se a continuidade do raciocínio do autor. A 1ª Parte vai do § 1 ao § 15, ou seja, até o final do tópico 3 do esquema.

5.4. Caráter do método: trata-se de generalizar o procedimento matemático para todo o conhecimento humano § 26 5.5. O uso desse método permite: § 27-28 5.5.1. Chegar ao conhecimento de toda a verdade de que o espírito humano é capaz § 27 5.5.2. Fazer bom uso da razão, pensando com maior clareza § 28
6. Conclusão: o uso do método § 28 6.1. Estender o método a outros conhecimentos, além da matemática, e estabelecer por meio dele princípios seguros para a filosofia § 28

Há textos filosóficos propositalmente assistemáticos, ou que se expressam por meio de gêneros literários que não admitem esse tipo de leitura, como o romance (ex: Sartre), a confissão (ex: Santo Agostinho), o mito (ex: Platão), o aforismo e o poema (ex: Nietzsche) etc. Portanto, o método de análise estrutural deve ser exercitado apenas sobre textos que apresentem uma estruturação lógico-discursiva compatível com esse procedimento de leitura.

As propostas apresentadas aqui têm, necessariamente, caráter geral e indicativo; sua aplicabilidade a determinado contexto didático depende de adaptações e mediações. Nesse caso, o professor é a única autoridade competente para determinar em que termos e até que ponto é possível avançar no trabalho em sala de aula.

2.3 - Os exercícios

Existe atualmente grande consenso entre os educadores na defesa de um papel mais ativo do estudante no processo de aprendizagem; contudo, mais que se opor discursivamente à passividade do aluno, é preciso conceber estratégias interativas de ensino. Os exercícios podem desempenhar esse papel, já que privilegiam precisamente a atividade ou a intervenção ativa do estudante no processo de aprendizagem.

O ensino tradicional, em que o aluno tinha um papel basicamente receptivo, não atribuía grande importância aos exercícios,

que apareciam apenas como um apêndice à explicação do professor, ou como mero instrumento de avaliação. Nos textos didáticos mais antigos, por exemplo, quando havia alguma proposta de exercícios, estes reduziam-se a questionários, facultativos e dispensáveis, apresentados em apêndice à unidade temática, cujas respostas habitualmente não exigiam mais que a reprodução daquilo que já estava dito no próprio texto. Mesmo na escola que apregoa o caráter ativo da aprendizagem, ainda é muito comum restringir as atividades dos alunos à função de avaliação.

Os exercícios devem acompanhar todo o percurso didático, e não aparecer apenas no final, na medida em que viabilizam o envolvimento subjetivo do estudante por meio da produção de trabalhos pessoais, tornando a aprendizagem significativa para ele. Acompanhando todo o trajeto da aprendizagem, permitem também uma constante verificação do crescimento pessoal e eventuais reformulações, tanto da produção discente como dos procedimentos de ensino. Ao atribuir ao aluno um papel mais ativo, a escola tem a oportunidade de colocar-se em sintonia com as novas concepções sobre a ação educativa, passando de uma ética da obediência para uma ética da responsabilidade (MARTINI, s/d.).

O termo "exercícios" refere-se às formas orais e escritas de atividade dos estudantes, visando à aquisição de um saber por meio do trabalho filosófico (TROMBINO, 2003). Devem ser planejados e seguir um roteiro previamente determinado para que se convertam num processo de estudo orientado. A partir de algumas modalidades básicas, o professor pode usar sua criatividade, inventando atividades que envolvam e estimulem a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem.

2.3.1 - Exercícios orais

Os exercícios orais podem ser muito diversos. Os mais utilizados nas aulas de filosofia são o diálogo, a discussão, a disputa e o debate; essas atividades reforçam a elaboração de um pensamento não dogmático. Embora muitas vezes esses termos sejam empregados como

se fossem sinônimos, eles designam formas um pouco diferentes de interação dialógica. Enzo Ruffaldi caracteriza o *diálogo* como uma atividade mais espontânea, sem uma preparação antecipada; a *discussão* possui caráter informal e nela a preparação também é um aspecto secundário; a *disputa* tem como objetivo fundamental a defesa do próprio ponto de vista, contra outras posições; o *debate*, por sua vez, é mais estruturado que a discussão e mais aberto ao confronto que a disputa (RUFFALDI, 2004).

Cada uma dessas formas pode revelar-se mais ou menos adequada, dependendo das finalidades e do tipo de trabalho proposto. Assim, por exemplo, o diálogo e a discussão podem ser utilizados para um levantamento inicial das representações e opiniões dos alunos sobre determinado assunto, como forma de introduzir o tema a ser abordado. A disputa pode ser interessante como atividade posterior à leitura de um texto que apresente teses opostas, ou então para promover o confronto entre posições filosóficas antagônicas, como o racionalismo e o empirismo, de modo que o aluno tenha um envolvimento pessoal com um ponto de vista, exercitando a capacidade de argumentar dentro da lógica de determinada posição filosófica.

O debate merece um papel de destaque na aprendizagem filosófica. Por ser uma atividade mais bem estruturada e que exige maior preparação que as outras formas dialógicas, permite um aprofundamento da reflexão e o aprimoramento da capacidade de argumentação, com resultados pedagógicos mais interessantes. Para que não degenere num simples bate-papo superficial e inconsequente, precisa ser bem preparado.

O debate pode ser caracterizado como uma discussão argumentada sobre um tema bem definido. Seu objetivo não é apenas convencer o interlocutor, mas, principalmente, fundamentar as próprias opiniões. Por esse aspecto, as formas filosóficas de diálogo, discussão e debate distinguem-se daquelas que se apresentam no cotidiano; enquanto estas últimas só se interessam em saber das opiniões, as formas filosóficas perguntam pelas suas razões, implicações, pressupostos etc.

O tema do debate deve ser estabelecido antecipadamente para que os estudantes tenham tempo de preparar-se e construir seus argumentos. Do ponto de vista organizativo, deve ser indicado um moderador – em geral o próprio professor – e um secretário para redigir um relatório sobre as posições e argumentos apresentados.

Esse relatório, por sua vez, pode tornar-se objeto de exercícios escritos, individuais ou em grupo, como, por exemplo, correção do texto, com acréscimos, cortes ou reformulações; elaboração de um resumo, reduzindo-o a seus pontos essenciais; estruturação do texto, conferindo-lhe uma ordenação lógica, independentemente da ordem cronológica de apresentação das ideias no debate etc.

Além da preparação individual, com base no tema fornecido previamente, é recomendável que o debate envolvendo toda a classe seja antecedido da discussão em grupos; posteriormente, em painel, cada grupo apresenta suas ideias sobre o tema, para que, finalmente, a palavra seja aberta a todos os participantes. Essa forma de organização visa garantir um debate de bom nível, com uma discussão bem focada e mais bem fundamentada do ponto de vista argumentativo.

2.3.2 - Exercícios escritos

A produção de textos escritos possui grande relevância na aprendizagem filosófica, pois eles propiciam uma elaboração mais cuidadosa do pensamento e da linguagem. As dificuldades e resistências dos alunos em relação à escrita podem ser superadas com uma boa orientação e exercícios adequados.

Embora a dissertação seja o tipo de texto característico e predominante no ensino escolar da filosofia, é recomendável desenvolver as competências necessárias à redação por meio de exercícios mais simples, para que haja uma aproximação gradual em direção às suas formas mais complexas.

Para desmistificar o ato de escrever, deve-se começar com atividades simples e fáceis, que deixem claro o caráter funcional da escrita, ou seja, a comunicação do pensamento. Assim, por exemplo, ao final

de uma unidade do programa, pode-se pedir que cada aluno escreva um *bilhete* ao professor, com cinco a dez linhas, comunicando-lhe o que aprendeu de importante naquela unidade. Nesse caso, é fundamental que na aula seguinte o professor dê um retorno sobre o que foi escrito, procurando ressaltar primeiro e, sobretudo, os aspectos positivos e, eventualmente, aproveitar a oportunidade para sugerir algumas correções e oferecer orientações sobre a produção de texto.

As *anotações* dos alunos sobre as aulas expositivas constituem um recurso importante não apenas para a assimilação do conteúdo apresentado oralmente, mas também como uma oportunidade de exercitação da escrita. Manifestando-se contra certos "psicólogos engenhosos", que inventaram que não se pode escrever e escutar ao mesmo tempo, Jacques Muglioni lembra que o pensamento tem necessidade de um ponto de apoio e que este se perde quando sua sustentação são apenas palavras que logo se desvanecem (Muglioni, 1996).

> As anotações de aula são um traçado que conserva o essencial das palavras. Certamente a palavra vem primeiro do que a escrita; mas a escrita oferece ao aluno a oportunidade de retornar à palavra em silêncio, e, assim, reencontrar o pensamento. [...] O ato de fazer anotações exige atenção às palavras e desejo de conservar-lhes o sentido. [...] Esse exercício forma a mente, com a condição de que não se reduza a uma compilação de informações unicamente: tomar nota significa selecionar, compreender e memorizar a aula. Tal exercício conduz ao nível mais elevado a arte de escutar" [idem, ibidem, tradução minha].

É recomendável que se ofereçam ao aluno algumas orientações sobre o modo de fazer anotações: ater-se às ideias mais importantes, anotá-las de forma resumida ou utilizando-se de esquemas, abreviar palavras etc. Pode ser interessante propor alguns exercícios que permitam ao professor verificar como esse trabalho está sendo realizado e sugerir eventuais reformulações. Por exemplo:

Depois de fornecer uma orientação sobre como fazer apontamen-

tos, solicitar que cada aluno faça anotações sobre uma aula expositiva. Propor como tarefa de casa a produção individual de um texto de dez a 15 linhas sintetizando os pontos mais importantes da aula, prestando atenção à articulação do raciocínio e fazendo a revisão da escrita. Dividir a classe em grupos de cinco alunos para que elaborem um texto coletivo com base nas produções individuais. Depois de corrigidos os textos dos grupos, o professor deve comentar em classe os pontos positivos, as dificuldades e os problemas detectados, sugerindo correções ou reformulações.

Outro exercício interessante é a *carta argumentativa*, escrita com a intenção de persuadir um destinatário específico sobre determinado ponto de vista, ou demovê-lo do ponto de vista defendido por ele e que o autor da carta considera equivocado. Diferentemente do texto dissertativo, que é dirigido a um interlocutor universal, a carta argumentativa está orientada para um interlocutor específico, o que pode facilitar a escolha dos argumentos.

Exemplo de uma proposta simples de carta argumentativa:

Carta argumentativa

"Que significará aqui o dizer-se que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer" (SARTRE, 1973, p. 12).

Proposta: escrever uma carta ao autor, comentando sua tese central, escolhendo uma das seguintes alternativas:

a) caso concorde com a posição do autor, apresente outros argumentos ou exemplos que a reforcem;
b) caso discorde da tese do autor, apresente argumentos e exemplos que a contradigam;
c) caso concorde apenas em parte, apresente argumentos que expliquem as razões dessa posição.

Observação: Como só é possível falar ou escrever sobre determinado assunto quando se tem um conhecimento razoável sobre ele, essa proposta de exercício deve ser antecedida de um estudo ou de uma explicação que contextualize o existencialismo de Sartre e esclareça sua tese de que a existência precede a essência.

O *resumo de texto*, quando bem feito e devidamente orientado, torna-se um instrumento precioso de estudo e exercício de redação. O resumo consiste em reproduzir com poucas palavras aquilo que é dito no texto; para isso, é preciso extrair dele as ideias mais importantes, deixando de lado o que é acessório ou secundário, como os exemplos, as considerações paralelas, o detalhamento das ideias principais, as referências factuais, os esclarecimentos históricos etc. Separar o essencial do secundário supõe uma boa compreensão do conteúdo discursivo; por isso, esse tipo de exercício deve ser antecedido pela leitura analítica do texto.

Essa atividade só contribui para desenvolver a capacidade de redação se for elaborada com uma linguagem própria; se permanecer apenas na cópia de algumas frases do texto, não faz sentido nem tem função educativa.

Resumo de Texto

* O aluno deve ser orientado a grifar as palavras ou frases mais importantes e fazer um resumo dessas ideias com as suas próprias palavras.
* Em seguida deve reler essas anotações e fazer correções visando dar ao texto uma estruturação coerente, isto é, verificar se as ideias estão bem encadeadas e compõem um todo significativo.
* O último passo consiste em fazer a revisão da redação do ponto de vista gramatical.

A *dissertação* tem como objetivo discorrer sobre determinado assunto, expondo, discutindo ideias, defendendo uma posição ou interpretação com base em argumentos que a fundamentem e justifiquem. O texto dissertativo possui uma estruturação lógica que compreende introdução, desenvolvimento e conclusão. Na leitura

analítica, parte-se do texto escrito para desvendar sua estrutura lógica; trata-se agora de um procedimento inverso, ou seja, partir de um esquema lógico ou plano de trabalho e, com base nele, elaborar a redação. Nunca é demais lembrar que estamos trabalhando com alunos do ensino médio e que, portanto, essa elaboração de texto situa-se num estágio muito inicial e bem distante de sua forma mais elaborada – a dissertação de mestrado.

Como planejar a dissertação, organizando sua estrutura lógica?

A articulação de um plano de trabalho pode ser facilitada por alguns procedimentos. O primeiro passo é *formular uma pergunta* sobre o tema. A resposta a essa pergunta permite chegar ao *ponto de vista ou tese* a ser defendida. Em seguida, é preciso indagar o porquê dessa resposta, quais os motivos ou razões para sustentar essa posição, de modo que se expliquem os *argumentos que a justificam e fundamentam*. Esse ponto de vista pode ser reforçado com elementos auxiliares, como fatos da experiência, exemplos, dados históricos etc. Finalmente, trata-se de determinar que *conclusão se pode tirar* dessa argumentação.

Plano de dissertação
* Introdução: apresentação do tema e da posição ou tese central que se pretende defender. * Desenvolvimento: é a parte mais extensa do texto, na qual são apresentados os argumentos que justificam e explicam as razões de se defender esse ponto de vista e eventuais elementos que sirvam para ilustrá-la. * Conclusão: é o fecho do texto, uma ou mais ideias que encerram a discussão com base no que foi estabelecido anteriormente.

Tendo em mente as dificuldades e a resistência do aluno para escrever, é recomendável começar com um exercício simples de dissertação orientada. É imprescindível que o aluno tenha um conhecimento do tema; por isso a redação deve seguir-se ao estudo de um assunto do programa, ou então ser antecedida de alguma discussão sobre ele.

Exemplo:

Dissertação orientada
Tema: "Segundo Descartes, o conhecimento sensível é enganoso". Orientação: escrever um texto dissertativo em cinco parágrafos (§) dando sua opinião sobre o assunto (concordando, discordando ou concordando em parte): 1º § Introdução: escreva sua opinião sobre o assunto. 2º, 3º e 4º § Desenvolvimento: justifique sua opinião, explicando as razões ou os motivos que o levaram a ela. 5º § Conclusão: volte à introdução, apresentando um argumento final.
Obs.: Rascunho e revisão: é importante começar escrevendo um rascunho, ou primeira versão da dissertação. Sua leitura e reformulação, pelo próprio autor, permitirá o aprimoramento do texto do ponto de vista do conteúdo, organização lógica das ideias e correção gramatical.

Esse esquema simplificado de trabalho procura levar em conta as dificuldades do aluno de nível médio para redigir e visa desenvolver habilidades elementares na produção de textos dissertativos. Ao solicitar um texto dessa natureza, é recomendável que o professor elabore, juntamente com os alunos, o plano da redação, pois com certeza eles sentirão grande embaraço em fazê-lo por conta própria, e, uma vez superado esse obstáculo, terão maior estímulo para escrever.

A *autocorreção e correção* entre pares dos textos produzidos torna-se interessante por vários aspectos. É possível, por exemplo, solicitar ao aluno que faça uma leitura crítica de seu texto, como se ele tivesse sido escrito por outra pessoa, assinalando os erros, imprecisões, lacunas, incoerências e que, recorrendo ao dicionário, procure aprimorar o seu trabalho, elaborando uma versão definitiva. Também é interessante promover a troca de redações entre os alunos, de modo que cada um corrija o trabalho de um colega; nessa leitura, feita por olhos estranhos, é possível manter maior distanciamento crítico e descobrir muitas possibilidades de melhorar o texto.

As atividades didáticas sobre os diversos temas do programa devem procurar articular exercícios orais e escritos, desenvolvendo simultaneamente habilidades nessas duas esferas; são aspectos complementares, tanto em relação à aprendizagem filosófica como do ponto de vista da formação educativa num sentido global.

3 - Recursos bibliográficos: o texto filosófico e o texto didático

Sem descartar o emprego de outros materiais didáticos, existem basicamente dois tipos de recursos bibliográficos mais específicos em relação ao ensino de filosofia: o texto filosófico e o texto didático.

Os textos filosóficos são aqueles produzidos pelos filósofos, podendo ser qualificados como textos originários ou um "texto primeiro". Com relação a eles, o texto didático constitui um "texto segundo", derivado do primeiro, já que sua produção tem como referência o pensamento dos filósofos originais, que é reproduzido com reformulações, visando adaptá-lo a um público mais amplo e menos qualificado que o grupo restrito de especialistas. Tem como função, em princípio, ser um instrumento facilitador e mediador do contato do aluno iniciante com a complexidade do pensamento filosófico.

A demarcação das distinções entre ambos não tem a intenção de depreciar ou negar a validade do texto didático, mas assinalar que ele não possui o mesmo caráter que o texto filosófico; não sendo equivalentes, é importante ter em mente que cada um deles desempenha uma função diferente, de modo que um não pode substituir o outro.

A proposta de inserir textos filosóficos nos programas de filosofia no nível médio é recente e ainda enfrenta algumas resistências; contudo, vem ganhando força a ideia de que o contato direto do aluno com o pensamento dos filósofos se torna indispensável por vários aspectos e que, por isso, deve merecer um lugar central no desenvolvimento da disciplina:

> Nesta perspectiva, o uso do texto filosófico torna-se cada vez mais imprescindível, porque permite efetivamente ao estudante dialogar com o próprio filósofo, conhecer-lhe o pensamento diretamente dos seus escritos – dentro de certos limites –, experimentar sem filtros seu estilo expositivo, seu rigor argumentativo, sua paixão pela pesquisa e, em certos casos, até suas debilidades e fracassos. Desse modo, é possível que os alunos mantenham com os autores uma aproximação mais consciente, mais crítica e talvez mais emocionante do que a mera frequentação do manual-sumário [Martini, 2001].

No passado havia certo consenso quanto à ideia de que os únicos textos apropriados ao aluno de nível médio eram os didáticos; ofereciam uma simplificação e esquematização do saber filosófico para servir de suporte à organização mental e memorização dos conteúdos, veiculando, portanto, uma visão tradicional de ensino. Esses manuais e compêndios passaram a ser criticados e progressivamente abandonados, quando caducou a concepção de ensino em que eles se assentavam.

Outro é o entendimento sobre o texto didático atualmente. Para começar, parece ter havido um desloçamento da ênfase na ideia de mera simplificação para a de mediação. Os manuais de filosofia editados nos últimos anos são de melhor qualidade e procuram, sobretudo, criar para o aluno principiante canais de acesso ao pensamento filosófico[3].

---

3 . Alguns dos textos didáticos mais utilizados pelos professores de filosofia no ensino médio atualmente são: Aranha (2003); Chaui (2005); Gaarder (1995); Gallo (2005); Severino (1992). Os dois primeiros possuem alguma similaridade no modo de organização dos conteúdos; os demais apresentam propostas bem diferenciadas entre si. No *Filosofando: introdução à filosofia* e no *Convite à filosofia* os conteúdos estão organizados segundo uma forma próxima da sistematização clássica do conhecimento filosófico. O primeiro é rico do ponto de vista dos recursos didáticos, com uma gama diversificada de atividades, além de oferecer, no final, um pequeno glossário de termos filosóficos e uma

Costumam entremear seu discurso com citações de filósofos ou apresentar as unidades temáticas seguidas de uma seleção de trechos filosóficos indicados para leitura, tornando, assim, menos rígida a separação entre esses dois tipos de texto. Alguns oferecem ainda um "glossário" ou "vocabulário" de termos filosóficos, instrumento auxiliar importante na compreensão dos conceitos e da linguagem técnica. Postura bem diferente dos manuais tradicionais, nos quais seu caráter de "texto segundo" acabava sendo camuflado ou permanecendo oculto, em razão da falta de referências ao discurso originário dos filósofos; quase não se fazia uso de citações e raramente se indicavam as fontes bibliográficas. A falta de uma explicitação clara do caráter reformulador do texto

filmografia comentada. O livro de Marilena Chaui confere aos eixos temáticos uma formulação estreitamente vinculada à história da filosofia, sendo o mais bem-sucedido na tarefa de incorporar ao próprio texto didático as discussões que se encontram nos clássicos da filosofia. É um texto com uma estrutura argumentativa muito bem construída; no fim do volume há um questionário sobre os vários tópicos abordados e sugestões de leitura. No livro de Antonio Joaquim Severino, a sistematização dos temas tem como referência a interpretação do autor sobre a filosofia, aproximando-a da história e da cultura. Apresenta um pequeno glossário dos termos mais importantes em cada capítulo, questões para discussão e sugestões de leitura de trechos das obras dos filósofos. O livro coordenado por Silvio Gallo oferece um leque de temas, sem preocupação com sua sistematização nos moldes tradicionais. O texto busca uma aproximação com a vida e o cotidiano do jovem aluno, tanto em termos temáticos quanto do ponto de vista da linguagem. As atividades propostas valem-se bastante da música e do cinema como recursos didáticos. *O mundo de Sofia* não foi escrito para ser um texto didático para o nível médio, embora muitos professores o utilizem como tal. Apresenta a história da filosofia em ordem cronológica, inserida num enredo ficcional. Tem uma linguagem simples e os temas filosóficos são introduzidos por meio de perguntas que estimulam a curiosidade e o interesse. Por não ter sido escrito com objetivos didáticos, não apresenta exercícios nem sugestões de leitura de textos filosóficos.

didático contribuía para alimentar a ilusão de que se trataria de um texto equivalente ao filosófico, avalizando sua pretensão de substituir este último. A remissão explícita ao discurso filosófico originário, que caracteriza a maior parte dos textos didáticos de publicação recente, além de facilitar o acesso e estimular o contato com os textos originais dos filósofos, representa uma garantia da sua seriedade.

Ainda assim, o caráter de "texto segundo" do livro didático não deixa de ser problemático. Seu papel de mediador ou de intermediário é ambíguo e complexo, visto que assume as tarefas de compilar, comentar, selecionar ideias, descartar pontos, correndo os riscos inerentes a tais operações didáticas, entre os quais uma possível descaracterização da filosofia. Além disso, esse tipo de texto trabalha, fatalmente, com certa interpretação filosófica; algumas delas podem ser extremamente questionáveis, contribuindo mais para distanciar que aproximar o aluno do pensador ou tema tratado. São motivos que devem levar o professor a fazer uma escolha muito criteriosa dos recursos bibliográficos e, eventualmente, redigir ele próprio textos coerentes com sua concepção de filosofia e adequados aos objetivos que se propõe alcançar na sala de aula. Afinal, em se tratando de um texto de ensino, ninguém melhor que o professor pode reivindicar, de direito, sua autoria.

Em que pesem os problemas apontados, o texto didático constitui um dispositivo valioso para tornar mais acessível ao aluno a complexidade conceptual e teórica da filosofia. Quando bem empregado, revela-se útil à tarefa didática do professor e apoio importante para a aprendizagem do aluno. É preciso, porém, jamais perder de vista seu caráter de recurso auxiliar, de modo que o professor não o converta no único instrumento de contato do aluno com a filosofia ou uma espécie de substituto do texto filosófico.

O princípio da centralidade do texto filosófico, em contrapartida, não precisa ser tão rígido a ponto de não admitir, esporadi-

camente, a substituição do escrito de um filósofo excessivamente complexo para um acesso direto, por um texto didático de boa qualidade.

4 - Algumas considerações sobre avaliação

Um dos aspectos da educação formal que sofreu grandes mudanças nos últimos tempos foi a difícil tarefa de avaliar. Sua concepção como um instrumento fiscalizador da aprendizagem, com sequelas meio traumáticas resultantes de procedimentos autoritários e muitas vezes arbitrários, foi posta em questão, o que não significa que tenha caído completamente em desuso nas práticas de alguns docentes. Nas posturas pedagógicas menos tradicionais, passou a prevalecer o entendimento da avaliação como um meio educativo, resultando em propostas inovadoras em relação aos seus vários aspectos: o que, quando, como e para que avaliar.

Não se trata mais, como no passado, de restringir a avaliação apenas à verificação dos conteúdos assimilados pelos alunos. Devem ser examinadas também as competências e habilidades relacionadas à articulação dos conteúdos, como, por exemplo, no caso da filosofia, a capacidade de compreender, problematizar e interpretar os textos, estruturar logicamente o raciocínio, expressar o pensamento numa redação coerente etc.

Além do mais, a avaliação deve englobar o processo educativo em sua totalidade, e não apenas uma parte dele, ou a parte do aluno. Significa que é necessário avaliar também a atuação do professor – as atividades e os procedimentos de ensino desenvolvidos com os alunos – visto que a avaliação da aprendizagem e do ensino são indissociáveis. Os bons ou maus resultados fornecem indicadores sobre a adequação dos procedimentos de ensino, quer dizer, se eles efetivamente oferecem a ajuda necessária para que as dificuldades e os obstáculos de aprendizagem sejam superados. "Quando avaliamos

as aprendizagens realizadas por nossos alunos, também estamos avaliando, queiramos ou não, o ensino que ministramos" (Coll, Martín & Mauri, 2004, p. 213).

Esse tipo de avaliação permite, então, retroalimentar o próprio processo de ensino-aprendizagem, reajustando-o aos objetivos visados e às mediações necessárias para que eles sejam alcançados. Na impossibilidade de formular uma proposta didática ideal e definitiva, deve-se admitir que os reajustamentos com vistas ao seu aprimoramento constituem um processo permanente e contínuo; uma avaliação global permite apontar a direção em que as reformulações precisam ser feitas. Tocamos aqui um aspecto central da avaliação: sua finalidade primordial reside na reformulação do trabalho realizado, com base na revisão do caminho percorrido e na constatação de suas possíveis falhas. Por essa ótica, não faz sentido que a verificação só ocorra no final do percurso; ela deve acompanhar todo o processo e inserir-se nele como um dos momentos da aprendizagem. Como viabilizar essa inserção?

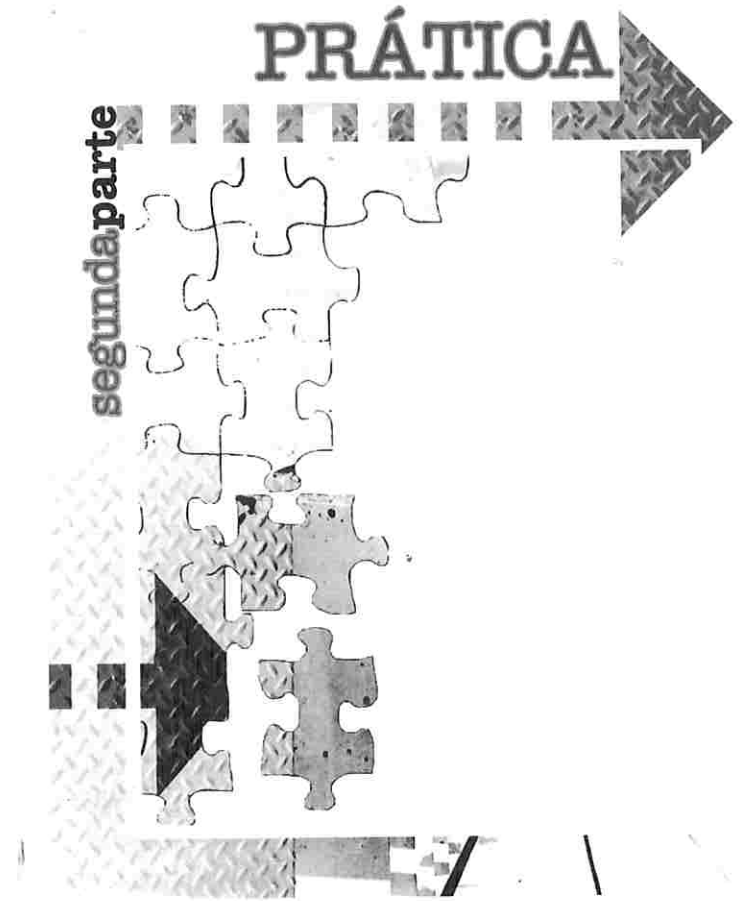
Em primeiro lugar é preciso colocar em questão a separação tradicional entre atividades de ensino-aprendizagem e atividades de avaliação. Não é obrigatório o planejamento de atividades com o fim exclusivo de avaliação para cada unidade da programação. Atividades de aprendizagem podem adquirir, simultaneamente, caráter avaliativo e autoavaliativo e, inversamente, exercícios de avaliação devem ser explorados também na perspectiva das oportunidades de aprendizagem que oferecem.

É importante determinar previamente os aspectos que serão avaliados, assim como seus critérios, uma vez que tais parâmetros poderão balizar a própria execução do trabalho. Assim, por exemplo, se, antes da elaboração de uma dissertação, os alunos souberem que ela será avaliada considerando seu conteúdo (se explicita os aspectos essenciais do tema), seu raciocínio (a coerência e relação lógica entre as ideias) e a redação (formulação das ideias e correção

da linguagem), eles poderão realizar sua tarefa prestando atenção a esses aspectos. Para que a avaliação se converta numa oportunidade de aprendizagem, é ainda fundamental que se comente com os estudantes a correção feita e, se for o caso, que se dê a eles a oportunidade de refazer o trabalho.

A avaliação torna-se mais educativa quando o aluno participa ativamente de todo o processo, e não apenas como um executor de tarefas. A determinação dos critérios de avaliação pode ser socializada numa discussão disposta a acatar sugestões do corpo discente, não de modo indiscriminado, mas aquelas consideradas pertinentes e que apresentem justificativa plausível; toda sugestão deve ser responsável e justificada.

Os estudantes podem e devem participar inclusive do processo de correção, por meio da autocorreção, correção entre pares ou entre grupos. Costuma-se dizer que o ser humano aprende com os erros; seria mais exato dizer que ele aprende corrigindo os próprios erros. Nessa perspectiva, a autocorreção cria a oportunidade de uma aprendizagem muito mais significativa que a correção que vem de fora, feita pelo professor. Além disso, não deixa de ser uma forma de transformar um trabalho exaustivo e penoso para o professor, especialmente levando em conta o excessivo número de alunos que ele possui, numa atividade educativa e participada. Ainda que essas correções não sejam tão bem feitas como as do professor, elas justificam-se por proporcionar oportunidades de aprendizagem e amadurecimento muito maiores.



Capítulo IV

Planejamento das atividades: a unidade didática

O *programa* de disciplina corresponde ao planejamento do trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo, definindo em termos genéricos seus objetivos, conteúdo, avaliação e bibliografia. A implementação desse *programa* no cotidiano da sala de aula demanda uma planificação mais detalhada e específica de suas diferentes etapas. A formulação de *unidades didáticas* ou *unidades de programação* atende a essa necessidade, ao configurar articuladamente o conteúdo e conjunto de atividades que compõem cada tópico do programa de disciplina.

Denomina-se *unidade* porque é constituída por um conjunto de conteúdos e atividades que têm sentido em si mesmos e se desenvolvem num tempo determinado, e *didática* porque orienta o processo de ensino-aprendizagem (Gutierrez, 2004).

Assim, a unidade didática pode ser caracterizada como um conjunto de atividades estruturadas, visando à consecução de objetivos educativos em relação a determinado conteúdo. Portanto, é uma sequência didática curta – duração de 5 a 10 horas-aula – com objetivos específicos no interior de uma unidade de conteúdo e integrada por uma série de atividades (idem, ibidem). É o nível mais elementar de programação da ação pedagógica, na qual todos os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem são organizados com coerência metodológica: objetivos específicos, conteúdo, sequência de atividades, recursos didáticos e avaliação.

Cada tema do programa de disciplina pode servir de suporte para a elaboração de uma unidade didática, mas também é possível reunir temas correlatos numa mesma unidade.

A seguir, apresentam-se algumas unidades didáticas já prontas, a título de exemplo. Não há nenhuma pretensão de que elas sejam tomadas como modelos universais e imutáveis, mesmo porque cada professor possui suas próprias afinidades filosóficas, sua concepção do que seja o ensino de filosofia, suas estratégias didáticas, enfim, um estilo pessoal de docência. A estruturação de unidades didáticas teve como objetivo, por um lado, demonstrar de que modo seria possível colocar em prática as concepções expostas e defendidas na primeira parte desta obra, e, por outro, apresentar algumas sugestões e exemplos – que podem ser postos em prática, total ou parcialmente, sempre a critério do professor –, mas principalmente servir de estímulo para que cada um elabore suas próprias unidades didáticas. Como recomenda Stefano Martini, "O ideal seria que cada docente construísse suas unidades didáticas, que é, afinal, o que efetivamente já faz – provavelmente de modo inconsciente, porque não estruturado – qualquer bom professor" (Martini, 2001).

As unidades foram elaboradas sem a preocupação de subordinação a uma estrita codificação historiográfica ou a uma sistematização dos conteúdos filosóficos nos moldes tradicionais. Sua estruturação deu-se a partir de temas e problemas, para os quais a história da filosofia aparece como referencial importante. Os temas foram selecionados levando em conta seu potencial interesse e significação na formação do adolescente que se inicia na filosofia. No interior de cada unidade, os conteúdos são introduzidos e problematizados com base numa interlocução inicial com as experiências e representações dos alunos, de modo que mobilize sua pré-compreensão sobre o assunto em pauta. O aprofundamento da análise e o desenvolvimento mais articulado do tema processam-se com base em textos filosóficos, inseridos num contexto de explicação e comentário sobre o seu autor e a problemática que abordam, acompanhados de exercícios

tanto no percurso como ao final da unidade didática, com a intenção de acionar estratégias interativas que criem oportunidades para que o aluno assuma um papel ativo no processo de aprendizagem.

O esclarecimento do vocabulário técnico e demais termos desconhecidos aparece como uma constante na leitura dos textos em todas as unidades didáticas, sendo considerado um trabalho básico e imprescindível ao ensino de filosofia no nível médio.

UNIDADE DIDÁTICA 1

Título: Caracterização da filosofia			**Duração: 7 horas-aula**
Objetivos	**Conteúdo**	**Atividades**	**Recursos didáticos**
*Estimular a reflexão e o questionamento sobre as rotinas do cotidiano	*A filosofia como postura de ruptura com o senso comum	1-Introdução: As rotinas do cotidiano e a visão comum de mundo	Texto 1: "Cotidiano", Chico Buarque.
*Evidenciar a necessidade de romper com o senso comum para a instauração de uma postura filosófica	*O nascimento da filosofia na Grécia antiga	2-Problematização: Ruptura com a visão comum de mundo e instauração de uma postura filosófica	Texto 2: "A filosofia e o cotidiano", Jaime Rubio Angulo.
*Apresentar algumas noções básicas sobre o que é filosofia e seu sentido na Grécia clássica.	*Filosofia como amor à sabedoria	3-Contextualização: A filosofia como postura crítica e seu nascimento na Grécia. 4-Estudo de texto: Platão	Texto 3: "O Banquete", Platão
Avaliação da unidade: **Redação: "Nem os deuses nem os ignorantes desejam a sabedoria".**			

1 - Introdução: As rotinas do cotidiano e a visão comum de mundo

Texto 1: "Cotidiano" – Chico Buarque

Cotidiano
Chico Buarque

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde, como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

(Chico Buarque, *Chico Buarque: letra e música*, São Paulo, Cia das Letras, 1989, p. 16. A música "Cotidiano" encontra-se no LP *Construção* de 1971 e no CD *Chico ao vivo* de 1999).

Após a audição e leitura da letra da música, estimular comentários dos alunos sobre a compreensão que tiveram do texto. Pedir a eles que descrevam suas próprias rotinas cotidianas. Chamar a atenção para as características das atividades rotineiras: o hábito de fazer algo sempre do mesmo modo, mecanicamente, repetição monótona das mesmas coisas, seguir caminhos aos quais já estamos acostumados, que já conhecemos e, por isso, nem prestamos mais atenção a eles. Relacionar com o conhecimento do senso comum enquanto conjunto de opiniões e ideias vigentes na sociedade e que são aceitas como naturais e necessárias, sem questionamento e sem reflexão.

2 - Problematização: ruptura com a visão comum de mundo e instauração de uma postura filosófica

Texto 2: *A filosofia e o cotidiano* – Jaime Rubio Angulo

A filosofia e o cotidiano
Jaime Rubio Angulo

Nossa situação atual exige um pensar profundo e a função do filósofo é pensar. Mas, do ponto de vista filosófico, que significa pensar?

Pensar é refletir. Refletir é como um ruminar, um voltar atrás sobre as coisas. Por isso, são poucos os que refletem e muitos os que memorizam ou acumulam mecanicamente determinadas informações.

Dizíamos que refletir consiste em voltar atrás sobre as coisas; este ato constitui a origem do filosofar. Começar a pensar supõe sempre um despreendimento que podemos denominar crise. Crise – que em grego vem do verbo *Krinein* – indica mais distanciar-se do que julgar. É necessário "distanciar-se", "partir" da vida cotidiana para pensá-la "de fora".

[...] A cotidianidade reside, antes de tudo, na organização diária da vida, na repetição e reiteração das atividades. É a divisão do tempo e do ritmo em que se escoa a história pessoal de cada um. No cotidiano as coisas, as ações, os homens, os movimentos e todo o meio ambiente são dados aceitos como algo conhecido. No cotidiano tudo está ao alcance da mão e por isso essa realidade é vista como seu próprio mundo.

A cotidianidade constitui uma espécie de tirania exercida por um poder impessoal, anônimo, que impõe a cada indivíduo seu comportamento, seu modo de pensar, seus gostos, suas crenças. O mundo cotidiano é o mundo do familiar. É a partir desse horizonte que compreendemos o mundo, os homens e a nós mesmos. Todos nós possuímos essa compreensão pelo simples fato de sermos homens, de existirmos. Mas esta compreensão familiar da realidade é um obstáculo para o pensar filosófico.

Para refletir torna-se necessário sair do mundo cotidiano. Este sair do mundo familiar, o "estar fora" do óbvio, do herdado, do cotidiano recebido pela tradição constitui o que os filósofos gregos denominavam o *admirar-se* (*thaumazein*).

> [...] Porque para entender a filosofia é preciso romper com o mundo cotidiano. Como Abraão, devemos separar-nos do cômodo mundo familiar, do lugar acolhedor; esta separação precisa ser amadurecida. Por essa razão, aquele que quiser começar a estudar filosofia deve começar tomando consciência do cotidiano e, lentamente, romper com ele. Por isso, este primeiro capítulo não é uma dissertação epistemológica ou filosófica: é tão-somente um convite. Um convite à morte de nossa cotidianidade. Estando seguros e assegurados no óbvio, não poderemos pensar. Este pacífico homem que todos nós somos é o homem que diariamente devemos superar e fazer entrar em crise.
>
> Jaime Rubio Ângulo, "Filosofia y cotidianidad", revista *Analisis*, vol. X, n. 23, Colômbia, 1976 (tradução minha).

Exercício:

a) Solicitar aos alunos a *leitura individual* do texto. Em seguida fazer um rápido esclarecimento sobre o sentido dos termos desconhecidos.
b) *Em grupo*: dividir a classe em grupos para que respondam, apresentando argumentos e exemplos, à questão: Em que sentido a visão cotidiana, rotineira e familiar do mundo constitui um obstáculo à reflexão filosófica?
c) *Painel*: cada representante expõe a resposta do seu grupo. Abrindo a palavra a todos, o professor sintetiza o que foi apresentado pelos grupos, complementando as respostas dadas. Ele pode chamar a atenção para a dificuldade e o desconforto de romper com o senso comum, exemplificando com o que é dito no terceiro verso da música de Chico Buarque, em que o sujeito até pensa em romper com a sua vida rotineira, mas, por comodismo, pensando nas dificuldades de enfrentar o novo, o desconhecido, resolve permanecer no seu "cômodo mundo familiar". Ao invés de dizer "não", resolve calar-se "com a boca de feijão", alimento que, no contexto brasileiro, é a comida rotineira, de todos os dias.

3 - Contextualização: a filosofia como postura crítica e seu nascimento na Grécia

*Aula expositiva, na qual o professor pode provocar a intervenção dos alunos com base no que já foi visto anteriormente. Sugestão de alguns pontos a serem abordados:

A palavra "filosofia" é de origem grega, composta de dois outros termos: *philo* (amizade, amor fraterno) e *sophia* (sabedoria). O sentido etimológico da palavra filosofia é amor ou amizade pela sabedoria. A criação da palavra "filosofia" é atribuída a Pitágoras de Samos (séc. V a. C.).

A filosofia pode ser caracterizada, primeiramente, como uma postura ou uma atitude de crítica diante do real, compreendendo dois aspectos: um negativo, outro positivo. Do ponto de vista negativo, a atitude crítica consiste em dizer não ao senso comum, aos preconceitos, às ideias estabelecidas, às crenças injustificadas. Do ponto de vista positivo, assumir uma postura crítica implica interrogar o que são as coisas, as ideias e os valores; indagar também por que são assim e não de outra maneira e o que justifica esse modo de ser (cf. Chaui, 2005, p. 18).

A filosofia rompe com o modo cotidiano de ver o mundo, com o senso comum, a partir da sua problematização, quer dizer, da percepção do real como algo contraditório. A atitude filosófica começa por problematizar o mundo que nos rodeia e as relações que mantemos com ele. Isso não quer dizer que o conhecimento do senso comum seja sempre enganoso, mas que ele não consegue apreender toda a complexidade do real, principalmente as significações que não são aparentes, que não se revelam de imediato.

A reflexão filosófica procura, então, elucidar a experiência vivida, sobre a qual o homem já teve uma compreensão prévia, mas sem meditar mais detidamente sobre o seu significado. A reflexão sobre

as experiências vividas tem este objetivo: voltar atrás ou retornar a algo que já foi vivido e pensado para poder *repensá-lo*, ou pensá-lo uma segunda vez, visando aprofundar sua compreensão. Além de problematizar o mundo que nos rodeia e as relações que mantemos com ele, as perguntas da filosofia também se dirigem ao próprio pensamento: "o que é pensar?", "o que é conhecer?", "como conhecer verdadeiramente?". Nesse âmbito, a filosofia torna-se *reflexão* no seu sentido mais estrito, isto é, um pensamento que interroga a si mesmo.

> A Filosofia inicia sua investigação num momento muito preciso: naquele instante em que abandonamos nossas certezas cotidianas e não dispomos de nada para substituí-las ou para preencher a lacuna deixada por elas. Em outras palavras, a Filosofia se interessa por aquele instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a realidade histórico-social (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando as opiniões estabelecidas disponíveis já não nos podem satisfazer [idem, ibidem].

A filosofia nasceu na Grécia entre o final do século VII e o início do século VI a. C. No período inicial de sua existência, aquele do chamado pensamento pré-socrático, suas interrogações buscavam principalmente uma explicação racional sobre os princípios das coisas e a ordem do mundo, o cosmos. A partir de Sócrates e seus sucessores mais conhecidos, Platão e Aristóteles, a filosofia passa a colocar no centro de suas preocupações não mais as questões cosmológicas, mas as questões antropológicas, relativas ao homem, perguntando-se sobre o significado de sua existência e de sua ação.

Embora tenha se originado na Grécia, as formas de compreensão do real e os procedimentos lógicos elaborados pelos gregos forneceram a base racional sobre a qual se estruturou toda a cultura na Europa ocidental (ciência, política, ética, arte etc.) e que chegou até nós por intermédio da colonização do Brasil pelos portugueses.

4 - Texto 3: *O Banquete*, Platão

O Banquete ou *Simpósio* é um diálogo sobre o Amor (*Eros*) escrito por Platão, um dos mais importantes filósofos gregos, que nasceu em 428-427 a. C. e morreu em 348-347 a. C. Nesse diálogo, o personagem Apolodoro narra o que teria se passado num banquete em que os convidados foram desafiados a fazer o elogio de *Eros*, o Amor. Vários discursos são feitos, até que chega a vez de Sócrates, personagem que costuma expressar o pensamento de Platão. O primeiro excerto abaixo (199e-200e) refere-se à passagem em que Sócrates, dialogando com Agatão, pronuncia seu discurso sobre a natureza do Amor; no segundo (203e-204b), Sócrates relata o diálogo que teria tido sobre o tema com a sacerdótisa Diotima de Mantineia, no qual a filosofia é identificada com o amor e desejo da sabedoria.

O Banquete

Platão

– Tenta então, continuou Sócrates, também a respeito do Amor dizer-me: o Amor é amor de nada ou de algo?
– De algo, sim.
– Isso então, continuou ele, guarda contigo, lembrando-te de que é que ele é amor; agora, dize-me apenas o seguinte: Será que o Amor, aquilo de que ele é amor, ele o deseja ou não?
– Perfeitamente – respondeu o outro.
– E é quando tem isso mesmo que deseja e ama que ele então deseja e ama, ou quando não tem?
– Quando não tem, como é bem provável – disse Agatão.
– Observa bem, continuou Sócrates, se em vez de uma probabilidade não é uma necessidade que seja assim; o que deseja, deseja aquilo de que é carente, sem o que não deseja, se não for carente. É espantoso como me parece, Agatão, ser uma necessidade; e a ti?
– Também a mim – disse ele.
– Tens razão. Pois porventura desejaria quem já é grande ser grande, ou quem já é forte ser forte?
– Impossível, pelo que foi admitido.
– Com efeito, não seria carente disso o que justamente é isso.
– É verdade o que dizes.
– Se, com efeito, mesmo o forte quisesse ser forte, continuou Sócrates, e o rápido ser rápido, e o sadio ser sadio – pois talvez alguém pensasse que nesses e em todos os outros casos semelhantes

os que são tais e têm essas qualidades desejam o que justamente têm, e é para não nos enganarmos que estou dizendo isso – ora, para esses, Agatão, se atinas bem, é forçoso que tenham no momento tudo aquilo que têm, quer queiram, quer não, e isso mesmo, sim, quem é que poderia desejá-lo? Mas quando alguém diz: "Eu, mesmo sadio, desejo ser sadio, e mesmo rico, ser rico, e desejo isso mesmo que tenho", poderíamos dizer-lhe: "Ó homem, tu que possuis riqueza, saúde e fortaleza, o que queres é também no futuro possuir esses bens, pois no momento, quer queiras quer não, tu os tens; observa então se, quando dizes "desejo o que tenho comigo", queres dizer outra coisa senão isso: "quero que o que tenho agora comigo, também no futuro eu o tenha." Deixaria ele de admitir?

Agatão, dizia Aristodemo, estava de acordo.

Disse então Sócrates: – Não é isso então amar o que ainda não está à mão nem se tem, o querer que, para o futuro, seja isso que se tem conservado consigo e presente?

– Perfeitamente – disse Agatão.

– Esse então, como qualquer outro que deseja, deseja o que não está à mão nem consigo, o que não tem, o que não é ele próprio e o de que é carente; tais são mais ou menos as coisas de que há desejo e amor, não é?

– Perfeitamente – disse Agatão. (203a a 204b)

– E quem é seu pai – perguntei-lhe – e sua mãe?

– É um tanto longo de explicar, disse ela; todavia, eu te direi. Quando nasceu Afrodite, banqueteavam-se os deuses, e entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Recurso. Depois que acabaram de jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza, e ficou pela porta. Ora, Recurso, embriagado com o néctar – pois vinho ainda não havia –, penetrou o jardim de Zeus e, pesado, adormeceu. Pobreza, então, tramando em sua falta de recurso engendrar um filho de Recurso, deita-se ao seu lado e pronto concebe o Amor. Eis porque ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu natalício, ao mesmo tempo que, por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho o Amor de Recurso e de Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, ávido de sabedoria e cheio de recursos, a filosofar por toda a vida, terrível mago, feiticeiro, sofista: e nem imortal é sua natureza nem mortal, e no mesmo dia ora ele germina e vive, quando enriquece; ora morre e de novo ressuscita, graças à natureza do pai; e o que ele consegue sempre lhe escapa, de modo que nem empobrece o Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância. Eis, com efeito, o que se dá. Nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio – pois já é –, assim como se alguém mais é sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios; pois é nisso mesmo que está o difícil da ignorância, no pensar, quem não é um homem distinto e gentil, nem inteligente, que lhe basta isso. Não deseja, portanto, quem não imagina ser deficiente naquilo que não pensa lhe ser preciso.

– Quais então, Diotima – perguntei-lhe –, os que filosofam, se não são nem os sábios nem os ignorantes?

– É o que é evidente desde já – respondeu-me – até a uma criança: são os que estão entre esses dois extremos, e um deles seria o Amor. Com efeito, uma das coisas mais belas é a sabedoria, e o Amor é amor pelo belo, de modo que é forçoso o amor ser filósofo e, sendo filósofo, estar entre o sábio e o ignorante. E a causa dessa sua condição é a sua origem: pois é filho de um pai sábio e rico e de uma mãe que não é sábia, e pobre.

Platão (1972, pp. 37s; 41s).

Explicação do texto:

Leitura coletiva: é recomendável que a leitura desses dois pequenos excertos de *O Banquete* seja feita pelo professor perante a classe, pausadamente, respeitando bem a pontuação, e com esclarecimento do vocabulário. Em seguida o professor pode apresentar a estruturação lógica dos dois trechos, aproveitando a oportunidade para explicar o que é o raciocínio de um texto e como se faz sua estruturação.

Sugestão:

Estruturação do texto
(199e-200e)
1- A natureza do Amor (Eros)
1.1- O Amor é sempre amor de algo
1.2- Por ser carente, o Amor é desejo daquilo que ama
1.3- O amor deseja aquilo de que é carente sob duas formas:
1.3.1- Deseja aquilo que não tem atualmente
1.3.2- Deseja conservar no futuro aquilo que tem atualmente
1.4- As coisas que se deseja são aquelas que não se tem, mas das quais se carece
(203e-204b)
1- A gênese mítica do Amor
1.1- Por ser filho de Pobreza e Recurso, o Amor é pobre, mas cheio de expedientes
1.2- Em razão de sua gênese, o Amor não é mortal (como os homens) nem imortal (como os deuses), mas um intermediário entre deuses e homens
1.3- Em razão de sua dupla natureza, o Amor é um intermediário entre a sabedoria e a ignorância, amante do belo e desejoso da sabedoria
2- O Amor é filósofo:
2.1- Os deuses não filosofam nem desejam ser sábios, porque já são
2.2- Os ignorantes não filosofam nem desejam ser sábios, pois julgam que já o são
2.3- Filosofam os que estão entre a sabedoria e a ignorância, e um deles é o Amor
Observação:
Na discussão do primeiro excerto, atentar para a importância da afirmação de que o amor é desejo porque é carente daquilo que ama. Há muitas coisas que não temos, mas das quais não sentimos falta; por isso não as desejamos. Só desejamos aquilo de que somos carentes, quer dizer, algo que consideramos necessário porque nos faz falta. Esse sentido deve ser relacionado com o segundo excerto, no qual a filosofia, ou amor à sabedoria, é caracterizada como um desejo e busca própria daqueles que não são sábios (os sábios não buscam a sabedoria porque já a tem) nem ignorantes (o ignorante não tem sabedoria, mas como julga que já a possui, não a deseja porque não se sente carente dela). O filósofo é, então, aquele que não sabe, mas deseja saber por amar a sabedoria e porque tem consciência de sua ignorância e de sua carência.

5 - Avaliação

Com base no estudo dos excertos de *O Banquete*, solicitar aos alunos que façam uma redação de dez a 15 linhas sobre o tema: "Nem os deuses nem os ignorantes desejam a sabedoria". Enfatizar a necessidade de que se apresentem *argumentos* para justificar as duas negações sugeridas pelo tema. Como é o primeiro exercício desse tipo, é recomendável orientar minuciosamente a tarefa a ser realizada. Também é importante que o aluno tenha um retorno sobre a correção, principalmente na forma de comentários genéricos (sem personalizar as observações) sobre os pontos positivos, os problemas encontrados e como superá-los. O professor pode, inclusive, anunciar previamente que as três redações que melhor conseguirem realizar a proposta serão lidas em classe.

UNIDADE DIDÁTICA 2

Título: O sentido da linguagem			**Duração: 8 horas-aula**
Objetivos	**Conteúdo**	**Atividades**	**Recursos didáticos**
*Compreender o sentido da linguagem simbólica	*O sentido das palavras e a origem social da linguagem	1-Introdução: problematizando o sentido das palavras	Texto 1: "Metáfora", Gilberto Gil.
*Conhecer a importância política da retórica na Grécia clássica	*Importância política da palavra na Grécia clássica	2-Reflexão sobre o sentido da linguagem	Texto 2: "I- A rede das palavras", Rubem Alves.
*Ter contato direto com um texto filosófico que aborda a noção de discurso	*A noção de discurso e a distinção entre verdadeiro e falso discurso em Platão	3-Contextualização: importância política da palavra na Grécia clássica	Texto 3: "Sofista", Platão.
		4-Estudo de texto: Platão	- Dicionário de língua portuguesa - Mural
Avaliação da unidade: **Relatório escrito sobre a pesquisa realizada com base nos conceitos essenciais do texto de Platão.**			

1 - Introdução: problematizando o sentido das palavras

Texto 1: Música – "Metáfora" – Gilberto Gil

Metáfora
Gilberto Gil

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: "Lata"
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: "Meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudonada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

Carlos Rennó, *Gilberto Gil: todas as letras*, São Paulo, Cia das Letras, 1996, p. 249. A música "Metáfora" encontra-se no LP *Um Banda Um*, Warner Music, 1982 e no CD *Gil Luminoso*, Biscoito Fino, 2006. Letra e música disponíveis em: <www.Gilbertogil.com.br/sec_discografia_obra.php?id=268>.

Exercício:

1) *Em grupo*: a classe é dividida em grupos e cada um deles deve estar munido pelo menos de um bom dicionário de língua portuguesa.
   a) Ler e interpretar a letra da música, atentando para o jogo de palavras aí presente. Com a ajuda do dicionário, determinar:
   - o sentido do termo *metáfora*;
   - distinguir os diferentes sentidos em que as palavras *lata* e *meta* são usadas no contexto da letra da música.

   b) Responder às seguintes questões:
   - Por que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes e até contrários?
   - Quem determina o sentido das palavras?
   - O que é linguagem?

2) *Em painel*: com a classe disposta em círculo, cada representante apresenta as conclusões do seu grupo. O professor auxilia a compor uma síntese das respostas com base nos aspectos que foram mais consensuais. Esse texto, com suas conclusões provisórias, deve ser arquivado para uso posterior. Pode-se confeccionar um cartaz e afixar no mural.

Sugestão de filme: *O carteiro e o poeta* (*Il postino/ The postman*). 1996. Direção: Michael Radford. Miramax Films.

2 - Reflexão sobre o sentido da linguagem

Texto 2: I – *A rede das palavras*, Rubem Alves

I - A rede das palavras

Rubem Alves

[...] Façamos a seguinte pergunta: o que é a linguagem? A resposta quase evidente é que a linguagem é um conjunto de sinais fonéticos e/ou gráficos convencionais, criados pela sociedade a fim de representar para o homem as coisas e suas relações, e assim tornar possível a comunicação, necessária à conjugação da ação. É necessário explorar isto que aí está dito.

Perguntemo-nos: qual é o processo pelo qual a sociedade cria a linguagem? Uma das respostas possíveis é a que o homem é mais ou menos semelhante a uma câmara fotográfica. Através dos seus sentidos ele tiraria "retratos" do mundo, que seriam "revelados" na mente. A mente seria uma máquina reduplicadora do mundo. E a linguagem, o que seria? Um sistema de sinais para representar essa reduplicação. Imaginemos que um homem veja uma árvore. Lá fora está a árvore e na mente dele está a imagem dela. Agora, se ele necessita comunicar a um companheiro seu esta imagem, ele poderá simplesmente *apontar* para a árvore, se se encontrarem próximos dela. Mas, se a árvore estiver fora do alcance de sua vista? Nesse caso a comunicação, isto é, a focalização das atenções dos dois homens sobre um mesmo objeto, só se dará se eles dispuserem de um sinal que "signifique" a árvore, e lhes evoque a sua imagem. Os sinais são criados para desempenhar esta função. Parece, portanto, óbvio que as palavras têm por função representar coisas.

Mas será que isto é tudo? Será a linguagem um simples agregado de sinais, um inventário do mundo? O homem é um construtor de mundos; sua atividade busca criar uma *ordo amoris*, uma organização que seja expressiva dos seus valores e funcional para a sua sobrevivência. Assim como o homem inventa ferramentas para ajudá-lo nessa tarefa, ele também inventa uma linguagem. A linguagem, assim, *não é uma cópia do real, mas antes uma organização do mesmo*. Na realidade, para o homem, o real é aquilo que ele organiza. Esta

é uma das constatações muito interessantes a que Kant chegou, através de sua análise do processo de conhecimento. A mente não é passiva máquina de retratos! Ao contrário, *ela é uma das formas de atividade do homem*, em sua luta para criar um mundo significativo. Isto se torna muito claro quando examinamos a experiência simples de tentar aprender a falar uma língua estrangeira. Todos os que passaram por essa experiência sabem que não basta decorar o seu vocabulário básico.. Porque, mais importante que o vocabulário (que é o inventário das coisas) é a estrutura da língua, o seu espírito, que deriva da maneira específica por que o povo que a fala organiza, entende e sente o mundo. Assim, para que aprendamos a usar as palavras é necessário *descobrir* a realidade estrutural e "espiritual" da língua.

Há alguns fatos da psicologia que talvez nos ajudem a compreender essa questão. A psicologia Gestáltica nos mostrou que o ato pelo qual a mente transforma sensações em percepções (que são estruturas cognitivas) é regido por certos modelos pré-existentes em nossa mente. Os dados das sensações, que em si não têm sentido, são comparados pela mente com certos modelos nela existentes, e que decifram a sua significação. As sensações, em si, não *interpretam* a situação em que me encontro, a fim de orientar meu comportamento. A interpretação (e, portanto, a orientação do comportamento) começa com a percepção. Vamos dar um exemplo: Ouço uma sineta tocando. Ela pode significar várias coisas: é hora de começar o trabalho numa fábrica, uma ambulância está passando, incêndio, alarme de um ataque aéreo etc. A escolha de uma destas possíveis interpretações vai depender das formas que regem a minha percepção. E somente a partir daí é que vou saber o que fazer.

O ato de conhecer é, portanto, um ato de *re-conhecer*: a constatação da concordância entre dados sensórios novos e as formas memorizadas. Conheço o novo, *dou-lhe um nome*, somente depois de reconhecê-lo por compará-lo com um modelo pré-existente em minha mente e que organiza o processo pelo qual estruturo minha experiência. *Há uma memória estrutural* sem a qual não podemos dar nomes às coisas, não podemos reconhecer o nosso mundo. Estas formas não são inatas nem fixas. São decorrentes da cultura e frequentemente o homem passa por verdadeiras revoluções em sua consciência, pelas quais certas formas se desintegram e outras aparecem.

Rubem Alves (1984, pp. 17ss).

Exercício:

a) *Leitura individual* com esclarecimento do vocabulário desconhecido. Com base na leitura do texto de Rubem Alves, cada aluno deve responder às mesmas questões colocadas anteriormente:
   - Por que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes e até contrários?
   - Quem determina o sentido das palavras?
   - O que é linguagem?

b) *Em grupo*: cada grupo deve produzir um relatório único sobre as questões, com base na síntese das contribuições individuais.

c) *Em painel*: com a classe disposta em círculo, cada grupo apresenta seu relatório. Com a ajuda do professor, elabora-se uma síntese das respostas. Em seguida, o professor retoma o texto das conclusões provisórias, formuladas a partir da análise da música de Gilberto Gil, propondo uma comparação entre as respostas anteriores e as atuais; ao final, procura evidenciar como a reflexão sobre o tema, propiciada por um texto de caráter filosófico, permite superar o senso comum e chegar a uma compreensão mais profunda e mais bem fundamentada.

3 - Contextualização: Importância política da palavra na Grécia clássica[1]

No período clássico da história grega (séc. V e IV a.C.), período de desenvolvimento da *polis* – cidade-estado autônoma, isto é, que se governa a si mesma –, a palavra tinha uma importância muito grande por estar associada ao exercício do poder. Nas cidades democráticas, como Atenas, as decisões sobre todos os aspectos relativos à vida da cidade eram tomadas por meio de Assembleias, realizadas em praça pública (*agorá*), das quais participavam os cidadãos livres. As deliberações eram tomadas pela disputa entre opiniões contrárias, expostas no confronto verbal e defendidas com base em argumentos persuasivos. A vitória política nessas reuniões dependia da habilidade no uso da linguagem, do falar bem, de saber argumentar para convencer ou persuadir a Assembleia.

Numa *polis* democrática, como Atenas, era natural que todo aquele que tivesse pretensões políticas procurasse preparar-se para ser um bom orador. Os sofistas ofereciam esse preparo utilizando-se da retórica ou arte de bem falar.

> O que ensinavam os sofistas? A arte de argumentar e persuadir, arte decisiva para quem exerce a cidadania numa democracia direta, onde as discussões e decisões são feitas em público e onde vence quem melhor souber persuadir os demais, sendo hábil, jeitoso, astuto na argumentação em favor de sua opinião e contra a do adversário [CHAUI, 1994, p. 123].

Platão foi crítico e adversário dos sofistas, discordando de suas doutrinas e de suas práticas. Os sofistas, segundo Platão, estavam mais preocupados com a formação do político bem-sucedido do que com a busca da verdade e da justiça; por isso ensinavam o uso de

1. Sobre o tema, consulte-se, entre outros: M. Chaui, *Introdução à História da Filosofia*; W. Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego* e J. Vernant, *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*.

artifícios retóricos para enganar os outros com seus discursos. Para Platão, a retórica sofística era uma arte de produzir ilusões ou falsas aparências, pois ela era capaz de fazer parecer forte um argumento fraco, e, verdadeira, uma ideia que apenas parecia sê-lo.

Nesse contexto político, em que a palavra era fonte de poder, compreende-se a intensidade do debate e da disputa em torno da questão do verdadeiro discurso.

No diálogo *Sofista*, Platão oferece várias definições do sofista, caracterizando-o, entre outras coisas, como um produtor de falsos discursos. Para estabelecer essa tese, ele precisa provar a possibilidade de existir um falso discurso e mostrar no que ele consiste.

O diálogo ocorre num ginásio de Atenas, e dele participam Sócrates, Teodoro, Teeteto e um estrangeiro de Eleia (no contexto das cidades-estado autônomas, aquele que era de outra cidade, mesmo que grega, era considerado estrangeiro). No excerto apresentado a seguir, o diálogo se dá entre o Estrangeiro e Teeteto e procura determinar o que se deve entender por discurso, bem como distinguir o discurso falso do verdadeiro.

Texto 3: *Sofista* – Platão

Sofista

Platão

ESTRANGEIRO

– [...] Possuímos, na verdade, para exprimir vocalmente o ser, dois gêneros de sinais.

TEETETO

– Quais?

ESTRANGEIRO

– Os nomes e os verbos, como os chamamos.

TEETETO

– Explica tua distinção.

ESTRANGEIRO

– O que exprime as ações, nós chamamos verbo.

TEETETO

– Sim.

ESTRANGEIRO

– Quanto aos sujeitos que executam essas ações, o sinal vocal que a eles se aplica é um nome.

TEETETO

– Perfeitamente.

ESTRANGEIRO

– Nomes apenas, enunciados de princípio a fim, jamais formam um discurso, assim como verbos enunciados sem o acompanhamento de algum nome.

TEETETO

– Eis o que eu não sabia.

ESTRANGEIRO

– É que, certamente, tinhas outra coisa em vista, dando-me, há pouco, teu assentimento; pois o que eu queria dizer era exatamente isso: enunciados numa sequência como esta, eles não formam um discurso.

TEETETO

– Em que sequência?

ESTRANGEIRO

– Por exemplo, *anda, corre, dorme,* e todos os demais verbos que significam ação; mesmo dizendo-os todos, uns após os outros, nem por isso formam um discurso.

TEETETO

– Naturalmente.

ESTRANGEIRO

– E se dissermos ainda: *leão, cervo, cavalo,* e todos os demais nomes que denominam sujeitos executando ações, há, ainda aqui, uma série da qual jamais resultou discurso algum; pois, nem nesta, nem na precedente, os sons proferidos indicam nem ação, nem inação, nem o ser, de um ser, ou de um não-ser, pois não unimos verbos aos nomes. Somente unidos haverá o acordo e, desta primeira combinação, nasce o discurso que será o primeiro e mais breve de todos os discursos.

TEETETO

– Que entendes com isso?

ESTRANGEIRO

– Ao dizer: *o homem aprende* não reconheces ali um discurso, o mais simples e o primeiro?

TEETETO

– Para mim, sim.

ESTRANGEIRO

– É que, desde esse momento, ele nos dá alguma indicação relativa a coisas que são, ou se tornaram, ou foram, ou serão; não se limitando a nomear, mas permitindo-nos ver que algo aconteceu, entrelaçando verbos e nomes. Assim, dissemos que ele discorre, e não somente que nomeia, e, a esse entrelaçamento, demos o nome de discurso.

TEETETO

– Justamente.

ESTRANGEIRO

– Assim, do mesmo modo que, entre as coisas, umas concordam mutuamente, outras não; assim, também, nos sinais vocais, alguns deles não podem concordar, ao passo que ou-

tros, por seu mútuo acordo, criaram o discurso.

TEETETO

– Perfeitamente exato.

ESTRANGEIRO

– Mais uma pequena observação.

TEETETO

– Qual?

ESTRANGEIRO

– O discurso, desde que ele é, é necessariamente um discurso sobre alguma coisa; pois sobre o nada é impossível haver discurso.

TEETETO

– Certamente.

ESTRANGEIRO

– Não será necessário, também, que ele possua uma qualidade determinada?

TEETETO

– Sem dúvida.

ESTRANGEIRO

– Tomemos, pois, a nós mesmos, por objeto de nossa observação.

TEETETO

– É o que devemos fazer.

ESTRANGEIRO

– Vou pronunciar diante de ti um discurso, unindo um sujeito a uma ação por meio de um nome e de um verbo; e tu dirás sobre o que é esse discurso.

TEETETO

– Se puder, assim farei.

ESTRANGEIRO

– *Teeteto está sentado*, será um longo discurso?

TEETETO

– Não; aliás, bem curto.

ESTRANGEIRO

– Cabe-te, pois, dizer a propósito de quem e sobre o que ele discorre.

TEETETO

– Evidentemente, a propósito de mim e sobre mim.

ESTRANGEIRO

– E este?

TEETETO

– Qual?

ESTRANGEIRO

– *Teeteto, com quem agora converso, voa.*

TEETETO

– Aqui, ainda, só há uma resposta possível: a propósito de mim e sobre mim.

ESTRANGEIRO

– Mas cada um desses discursos tem, necessariamente, uma qualidade.

TEETETO

– Sim.

ESTRANGEIRO

– Que qualidade devemos, pois, atribuir a um e outro?

TEETETO

– Poderemos dizer que um é falso, outro verdadeiro.

ESTRANGEIRO

– Ora, aquele que, dentre os dois, é verdadeiro, diz, sobre ti, o que é tal como é.

TEETETO

– Claro!

ESTRANGEIRO

– E aquele que é falso diz outra coisa que aquela que é.

TEETETO

– Sim.

ESTRANGEIRO

– Diz, portanto, aquilo que não é.

TEETETO

– Mais ou menos.

ESTRANGEIRO

– Ele diz, pois, coisas que são, mas outras, que aquelas que são a teu respeito; pois, como dissemos, ao redor de cada realidade há, de certo modo, muitos seres e muitos não-seres.

TEETETO

– Certamente.

ESTRANGEIRO

– Assim, o último discurso que fiz a teu respeito deve, em primeiro lugar, e tendo em vista o que definimos como a essência do discurso, ser, necessariamente, um dos mais breves.

TEETETO

– Pelo menos é o que resulta de nossas conclusões de há pouco.

ESTRANGEIRO

– Deve, em segundo lugar, referir-se a alguém.

TEETETO

– Certamente.

ESTRANGEIRO

– Ora, se não se refere a ti, não se refere, certamente, a ninguém mais.

TEETETO

– Evidentemente.

ESTRANGEIRO

– Não discorrendo sobre pessoa alguma, não seria, então, nem mesmo um discurso. Na verdade demonstramos que é impossível haver discurso que não discorra sobre alguma coisa.

TEETETO

– Perfeitamente exato.

ESTRANGEIRO

– Assim, o conjunto formado de verbos e de nomes, que enuncia, a teu respeito, o outro como sendo o mesmo, e o que não é como sendo, eis, exatamente, ao que parece, a espécie de conjunto que constitui, real e verdadeiramente, um discurso falso.

TEETETO

– É a pura verdade.

ESTRANGEIRO

– E então? Não é evidente, desde já, que o pensamento, a opinião, a imaginação, são gêneros suscetíveis, em nossas almas, tanto de falsidade como de verdade?

TEETETO

– Como?

ESTRANGEIRO

– Compreenderás mais facilmente a razão se me deixares explicar em que

eles consistem e em que diferem um dos outros.

TEETETO

– Explica.

ESTRANGEIRO

– Pensamento e discurso são, pois, a mesma coisa, salvo que é ao diálogo interior e silencioso da alma consigo mesma, que chamamos pensamento.

TEETETO

– Perfeitamente.

ESTRANGEIRO

– Mas a corrente que emana da alma e sai pelos lábios em emissão vocal, não recebeu o nome de discurso?

TEETETO

– É verdade.

ESTRANGEIRO

– Sabemos, além disso, que há, no discurso, o seguinte...

TEETETO

– O quê?

ESTRANGEIRO

– Afirmação e negação.

TEETETO

– Sim, sabemos.

ESTRANGEIRO

– Quando, pois, isto se dá na alma, em pensamento, silenciosamente, haverá outra palavra para designá-lo além de opinião?

TEETETO

– Que outra palavra haveria?

ESTRANGEIRO

– Quando, ao contrário, ela se apresenta, não mais espontaneamente, mas por intermédio da sensação, este estado de espírito poderá ser corretamente designado por imaginação, ou haverá ainda outra palavra?

TEETETO

– Nenhuma outra.

ESTRANGEIRO

– Desde que há, como vimos, discurso verdadeiro e falso, e que, no discurso, distinguimos o pensamento que é o diálogo da alma consigo mesma, e a opinião, que é a conclusão do pensamento, e esse estado de espírito que designamos por imaginação, que é a combinação de sensação e opinião, é inevitável que, pelo seu parentesco com o discurso, algumas delas sejam, algumas vezes, falsas.

TEETETO

– Naturalmente.

ESTRANGEIRO

– Percebes como descobrimos a falsidade da opinião e do discurso bem mais prontamente do que esperávamos, quando, há bem pouco, receávamos perder o nosso trabalho, empreendendo tal pesquisa?

TEETETO

– Sim, percebo.

Platão, "Sofista", em *Os Pensadores*, vol. III, São Paulo, Abril Cultural, 1972, pp. 195-198 (261e a 264b).

Trabalho sobre o texto:

a) *Leitura individual* com esclarecimento dos termos desconhecidos.

b) *Em grupo*: trabalho sobre conceitos:
Com base no texto lido, mostrar como Platão caracteriza:
- o que é discurso;
- a distinção entre discurso falso e verdadeiro;
- o que são: "pensamento", "opinião" e "imaginação".

c) *Painel*: com a classe disposta em círculo, cada relator apresenta o trabalho do seu grupo sobre o primeiro conceito. Com a ajuda do professor, elabora-se uma resposta sintética sobre esse primeiro ponto. Procede-se da mesma forma em relação aos outros conceitos.

4 - Avaliação

a) *Pesquisa individual*: procurar em dicionários de língua portuguesa o sentido de: "discurso", "pensamento", "opinião" e "imaginação".

b) *Em grupo*: com base na pesquisa feita por cada membro do grupo, confrontar as definições encontradas nos dicionários com as definições de Platão, apontando os pontos comuns e as diferenças. Elaborar um relatório apresentando as conclusões desse estudo.

c) *Correção*: trocar as redações entre os grupos para que os textos sejam corrigidos pelos colegas, apontando suas falhas e sugerindo modificações. Atribuir um conceito (excelente, bom, regular, fraco). As redações corrigidas são entregues ao professor que referenda ou não os conceitos atribuídos, dando um retorno aos alunos, inclusive no sentido de justificar sua avaliação final.

UNIDADE DIDÁTICA 3

Título: Linguagem e pensamento **Duração: 8 horas-aula**

Objetivos	Conteúdo	Atividades	Recursos didáticos
*Problematizar a relação entre pensamento e linguagem	*A questão da relação entre linguagem e pensamento	1-Introdução: problematização da relação entre linguagem e pensamento	- Gravuras diversas
*Compreender o que é abstração, seus diferentes níveis e sua importância para a criação da linguagem simbólica	*Linguagem e abstração: indivíduo, espécie e gênero	2-Contextualização: 2.1-A linguagem e os diferentes níveis de abstração: indivíduo, espécie e gênero 2.2- Correção formal do pensamento: a lógica aristotélica	Texto 1: "Ensaio acerca do entendimento humano", John Locke.
*Conhecer algumas noções elementares sobre a lógica aristotélica	*Noções elementares sobre a lógica formal	3-Reflexão: Relação entre abstração e linguagem simbólica	Texto 2: "Antropologia filosófica", Ernst Cassirer.
*Ser capaz de distinguir sinais e símbolos e avaliar o significado da linguagem simbólica no desenvolvimento da cultura humana	*Relação entre abstração e linguagem simbólica		- Mural

Avaliação da unidade:
Relatório escrito sobre as conclusões do trabalho em grupo realizado com base nos textos estudados.

1 - Introdução: problematização da relação entre pensamento e linguagem

*Apresentar à classe várias gravuras, expostas de forma mesclada. Exemplo: três gravuras de animais diversos, três de diferentes frutas e três de figuras humanas, masculinas ou femininas.

*Pedir aos alunos que observem atentamente as gravuras e procedam da seguinte forma:

a) Dividam as gravuras em grupos, colocando num mesmo grupo aquelas que tenham pontos comuns, dando um nome a cada grupo. Obviamente eles devem perceber que algumas gravuras representam um mesmo tipo ou espécie de seres: três representam frutas, outras três, animais, e três representam seres humanos.
b) Em seguida responder à seguinte questão: tendo todas essas gravuras aparências diferentes entre si, o que permite afirmar que algumas delas pertencem ao mesmo tipo de ser?

2 - Contextualização

Linguagem e abstração: indivíduo, espécie e gênero

Explorando as observações feitas sobre o exercício anteriormente proposto, o professor pode fazer algumas considerações sobre abstração, gênero e espécie. Sugestão:

Na realidade do mundo, os diferentes seres existem misturados. Para conhecer o real, nós os organizamos mentalmente em grupos, classificando-os segundo características semelhantes ou diferentes entre si, e lhes damos um nome com base nessa classificação. É o que se pode constatar no exercício feito anteriormente, quando dividimos os vários seres representados nas gravuras em frutas, animais e homens. A linguagem permite classificar os seres individuais em gêneros e espécies (cf. LEFEBVRE, 1975, p. 109).

Essa classificação é elaborada com base num processo de abstração, pelo qual separamos as qualidades ou os atributos das coisas, levando em conta suas semelhanças e diferenças, para agrupá-las em gêneros e espécies. Platão e Aristóteles já adotavam esse procedimento para classificar as ideias ou os conceitos sobre os seres. A extensão de um conceito refere-se ao conjunto de objetos designados por ele; quanto maior é a extensão de um conceito, maior é o número de seres compreendidos por ele. Assim, por exemplo, o termo "homem" possui uma extensão maior do que o termo "brasileiro", na medida em que homem abarca não apenas os brasileiros, mas os indivíduos de qualquer outra nacionalidade. Considerando a extensão dos conceitos, Aristóteles classifica-os em *gêneros* (maior extensão), *espécies* (extensão média) e *indivíduos* (extensão menor). Por exemplo:

Indivíduo	Espécie	Gênero
este homem; Pedro	Homem	Animal
Maçã	Fruta	Vegetal

É bem conhecida a definição aristotélica do *homem* como *animal racional*. Para chegar à definição de um ser, Aristóteles toma seu gênero próximo e sua diferença específica. O gênero mais próximo de homem é animal (ele também pertence a outros gêneros mais distantes, isto é, mais abstratos e universais, como, por exemplo, vertebrado, ser vivo, ser etc.). Sua diferença específica reside na racionalidade, atributo que é próprio da espécie humana e que a distingue de outros seres que pertencem ao mesmo gênero (animal).

Essa organização mental sobre o conhecimento da realidade ocorre não apenas no conhecimento do senso comum, mas principalmente na ciência; a relação aristotélica entre gênero e espécie serviu de base para as classificações científicas modernas. Assim, por exemplo, na biologia, o gênero animal apresenta-se dividido em duas espécies gerais – invertebrado e vertebrado –, e os vertebrados, por exemplo, classificados em espécies particulares: mamíferos, aves, batráquios, répteis, peixes.

A organização conceptual da realidade conhecida é formulada e expressa por intermédio da linguagem e inseparável dela; Ernst Cassirer lembra que, ao aprender o nome das coisas, a criança aprende simultaneamente a formar os conceitos correspondentes a esses objetos.

A linguagem humana evoluiu de um estado relativamente concreto para um mais abstrato. Para tanto, foi necessário todo um trabalho mental de abstração, lento e complexo, que permitiu passar dos nomes concretos para nomes e ideias mais gerais e abstratos (Cassirer, 1972, pp. 210-217). Um exemplo interessante, apresentado por Cassirer, refere-se aos vários nomes existentes na língua árabe para designar o "camelo": "são nada menos que cinco ou seis mil, entretanto, nenhum deles nos proporciona um conceito biológico geral. Todos expressam minúcias concretas, relativas à forma, ao tamanho, à cor, à idade e ao andar do animal" (idem, pp. 216s). Para chegar ao conceito geral de camelo, seria necessário abstrair as características particulares desse animal, quer dizer, separar, deixar de lado as diferenças entre eles quanto à forma, cor, tamanho, idade etc., para nomear o que os diversos animais têm em comum por meio de um termo genérico. Outro exemplo mencionado por Cassirer é o dos bacairis, uma tribo indígena do Brasil central. Entre os bacairis, cada espécie de papagaio e de palmeira tem seu nome individual, ao passo que não existe nome algum para designar o gênero "papagaio" nem o gênero "palmeira", o que indica que esses indígenas atribuem grande importância às características particulares das coisas, mas não têm nenhum interesse pelos seus traços comuns (idem, p. 215).

Assim, o nível de abstração e as classificações presentes nos termos de uma língua dependem das necessidades da vida social e cultural de determinado grupo humano. Nas civilizações primitivas, os conceitos universais não são considerados necessários; por isso o interesse desses povos concentra-se nas particularidades das coisas, nos seus aspectos visíveis e palpáveis (idem, pp. 215s). Na civilização europeia ocidental, ao contrário, a linguagem desenvolveu-se na direção de um nível crescente de abstração, especialmente por intermédio da filosofia e da ciência. Para atender às suas necessidades de conhecimento especializado, a filosofia e as diferentes ciências tiveram de criar termos técnicos ou um vocabulário próprio que permitisse conferir uma expressão adequada aos conceitos e teorias. No campo científico e filosófico, a linguagem alcançou, portanto, um elevado grau de abstração.

A abstração, que é inerente a qualquer processo de conhecimento, torna-se particularmente imprescindível à constituição do conhecimento científico. Sem abstração não há como formular conceitos e teorias sobre o real. Já na Antiguidade, Aristóteles assinalava o papel da abstração na constituição das "ciências teoréticas", isto é, a matemática, a física e a filosofia. O matemático, por exemplo, ocupa-se de abstrações, pois em suas investigações ele abstrai tudo que é sensível, como o peso e a leveza, a dureza e seu contrário, retendo apenas o quantitativo e o contínuo (Aristóteles, 2006, XI, 3. 1.061a).

Sugestão de filme: *O enigma de Kaspar Hauser*. Direção: Werner Herzog. Werner Herzog Film Produktion, 1974.

Correção formal do pensamento: a lógica aristotélica

Para Aristóteles (384-322 a. C.), a construção do conhecimento científico deveria pautar-se por procedimentos de pensamento baseados em demonstrações racionais que obedecessem a certos critérios, normas e leis capazes de garantir sua correção. A sistematização de tais procedimentos resultou na criação da lógica, denominada lógica formal, porque deixa de lado o conteúdo ou matéria do pensamento para ocupar-se apenas com a sua forma. "Não se referindo a nenhum ser, a nenhuma coisa, a nenhum objeto, a lógica não se refere a nenhum conteúdo, mas à forma ou às formas do pensamento. Por isso se diz que, com Aristóteles, surge a *lógica formal*" (Chaui, 1994, p. 255).

A matemática também é uma ciência lógico-formal, quer dizer, uma ciência que privilegia a correção formal do pensamento, independentemente do conteúdo ou dos objetos da experiência. Assim, quando fazemos uma adição, por exemplo 3+2=5, estamos relacionando noções puramente formais de quantidade, não importando o conteúdo designado por essas quantidades, se elas designam lápis ou abacaxis.

A lógica formal tem como função essencial ser um instrumento para o conhecer rigoroso e o pensar correto; ela é, portanto, um instrumento para as ciências. Aristóteles privilegia a correção lógica do raciocínio, na medida em que entende o conhecimento científico como um conjunto de verdades demonstradas.

Por essa ótica, todo pensamento, qualquer que seja o seu conteúdo, deve obedecer três princípios lógicos básicos:

1) Princípio da identidade: todo ser é sempre idêntico a si mesmo (A=A). O princípio da identidade é importante para garantir a coerência ou o acordo rigoroso do pensamento consigo próprio, o que só ocorre quando o sentido de uma palavra se conserva idêntico no decorrer de um raciocínio (Lefebvre, 1975, pp. 133s).

2) Princípio da não-contradição: uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto (A não é não-A). Também esse princípio preserva a coerência do pensamento, na medida em que proíbe que se façam afirmações incompatíveis ou contraditórias entre si, como seria o caso de afirmar que o círculo é quadrado.
3) Princípio do terceiro excluído: dadas duas proposições ou sentenças contraditórias, uma é verdadeira e a outra é falsa, não havendo um terceiro termo ou terceira possibilidade. Com base nesse princípio, a verdade apresenta-se como exclusão do erro, uma vez que uma sentença não pode ser, ao mesmo tempo, verdadeira e falsa (Lefebvre, 1975, p. 137).

Preocupado com a correção lógica do raciocínio, Aristóteles formula sua doutrina do silogismo. Ele define o silogismo como "um discurso em que, postas algumas coisas, outras derivam delas necessariamente" (Primeiros Analíticos, I, 24 apud Abbagano, 1982, p. 863). O silogismo caracteriza-se por ser uma forma de raciocínio *dedutivo*, quer dizer, um raciocínio que parte de uma afirmação universal para chegar aos casos particulares compreendidos nela. Essa forma de raciocínio consiste, portanto, em deduzir uma conclusão a partir de duas premissas, com base na implicação lógica existente entre elas. Um exemplo clássico:

Todo homem é mortal.
Sócrates é homem.
Logo, Sócrates é mortal.

A primeira dessas afirmações é denominada *premissa maior*; a segunda, *premissa menor* ou *termo médio* e a terceira, *conclusão*.

Do ponto de vista lógico, a validade do raciocínio não depende de seu conteúdo, mas apenas da forma como está organizado: sua correção depende exclusivamente da relação que se estabelece entre as premissas e a conclusão. Assim, é possível que o raciocínio esteja

correto do ponto de vista da sua forma ou relação lógica entre as ideias, mas seja incorreto do ponto de vista do seu conteúdo. Por exemplo:

Todos os homens são brasileiros.
Platão é homem.
Logo, Platão é brasileiro.

Esse silogismo é incorreto do ponto de vista material, mas correto do ponto de vista formal. A premissa maior e a conclusão são falsas do ponto de vista *material*, isto é, quanto ao seu *conteúdo*, que não corresponde a uma realidade de fato. Contudo, *formalmente* o raciocínio está correto. Se todos os homens são brasileiros e se Platão é homem, então Platão necessariamente é brasileiro (pertencendo à classe dos homens, ele pertence necessariamente à classe dos brasileiros).

Esse exemplo contribui para evidenciar os limites da lógica formal, quando se trata de determinar o conhecimento verdadeiro. Ao ocupar-se somente com um dos aspectos do conhecimento – sua correção lógica –, ela oferece um dos critérios da verdade científica, válido e imprescindível, mas insuficiente para decidir por si só a questão da verdade, uma vez que esta comporta também um conteúdo, cuja veracidade não pode ser decidida com base em critérios meramente formais, como ficou evidenciado pelo exemplo.

3 - Reflexão: relação entre abstração e linguagem simbólica

Texto 1: Ensaio acerca do entendimento humano – John Locke

John Locke (1632-1704), um dos principais representantes do empirismo inglês, foi o primeiro pensador a explicitar com clareza a estreita ligação do processo de abstração com a função simbólica da linguagem, como se pode perceber no texto a seguir. A leitura desse texto deve levar em conta que o exame da relação entre pensamento e linguagem simbólica se processa com base numa concepção empirista de conhecimento, para a qual todo conhecimento provém da experiência e, portanto, é elaborado *a posteriori*. Para os empiristas, todos os nossos conceitos, mesmo os mais gerais e abstratos, têm origem na experiência.

Capítulo XI - O discernimento e outras operações da mente (§ 8 e 9)

John Locke

8- Denominando. Mediante a repetição de sensações as crianças fixam ideias em suas memórias e começam gradativamente a aprender o uso de sinais. Ao adquirirem habilidade para aplicar os órgãos da fala e formar sons articulados, começam a usar palavras para transmitir suas ideias a outrem. Às vezes recorrem aos outros para adquirir esses sinais verbais, outras vezes os criam por si mesmas, como o atestam os nomes novos e incomuns dados às coisas pelas crianças quando iniciam a usar a linguagem.

9- Abstração. As palavras começam, então, a revelar certas marcas externas de nossas ideias internas, sendo estas ideias apreendidas das coisas particulares. Se, porém, cada ideia particular que aprendemos devesse ter um nome distinto, os nomes seriam infinitos. Para que isso seja evitado, a mente transforma as ideias particulares recebidas de objetos particulares em gerais, obtendo isto por observar que tais aparências surgem à mente inteiramente separadas de outras

existências e das circunstâncias da existência real, tais como tempo, espaço ou quaisquer outras ideias concomitantes. Denomina-se a isso *abstração*, e é através dela que as ideias extraídas dos seres particulares tornam-se representações gerais de uma mesma espécie e seus vários nomes aplicam-se a qualquer coisa que exista em conformidade com essas ideias abstratas. São estas, precisamente, aparências vazias da mente, sem se averiguar como, de onde e se são apreendidas com outras, que o entendimento armazena (com denominações gerais que lhe são anexadas), e servem de padrão para organizar as existências reais em classes, desde que se conformem a esses padrões e possam receber uma denominação adequada. Deste modo, sendo observada hoje a mesma cor no giz ou na neve, cor que foi apreendida ontem, pela mente, do leite, e levando apenas esta aparência em conta, o entendimento a transforma no representativo de toda esta espécie, designada pela palavra *brancura*, cujo som significa a mesma qualidade em qualquer parte que possa ser imaginada ou encontrada, fazendo destes universais tanto ideias como termos.

John Locke, "Ensaio acerca do entendimento humano" em *Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural, 1973, Livro II, Cap. XI, § 8-9, pp. 186s.

Exercício:

1) *Individual*: leitura do texto com esclarecimento de vocabulário.
2) *Em grupo*: responder às seguintes questões sobre o texto:
   a) Como Locke relaciona ideia e linguagem?
   b) Por que ele considera que a abstração é necessária ao desenvolvimento da linguagem?
   c) No final do texto o autor exemplifica com a palavra "brancura" o processo de abstração na linguagem. Dê dois outros exemplos que também mostrem isso.
3) *Em painel*: tomando as questões uma a uma, cada grupo relata suas resposta. Depois dos relatos de cada questão, o professor coordena a formulação de uma resposta síntese.

Ao final, o professor pode solicitar dois voluntários para elaborar um cartaz com as respostas síntese, que ficariam expostas num mural em sala.

Texto 2: Antropologia filosófica – Ernst Cassirer

O texto a seguir, sobre o caso verídico de uma criança cega e surda-muda, ilustra as dificuldades para se chegar à linguagem simbólica, isto é, à linguagem artificial, criada pelo homem, para designar o sentido da realidade e nomear as coisas por intermédio de símbolos gráficos ou sonoros convencionais.

Cap. III - Das reações animais às respostas humanas

Ernst Cassirer

Temos os casos clássicos de Laura Bridgman e Helen Keller, duas crianças cegas e surdas-mudas, que, por meio de métodos especiais, aprenderam a falar. Embora esses casos sejam bem conhecidos e tenham sido tratados com frequência na literatura psicológica, vejo importância em recordá-los mais uma vez por encerrarem, talvez, a melhor ilustração do problema geral de que nos ocupamos. A sra. Sullivan, professora de Helen Keller, registrou a data exata em que a criança realmente principiou a compreender o sentido e a função da linguagem humana. Cito-lhe as próprias palavras:

Preciso escrever-lhe uma linha hoje cedo porque algo muito importante aconteceu. Helen deu o segundo grande passo em sua educação. Aprendeu que *tudo tem um nome, e que o alfabeto manual é a chave de tudo o que ela deseja saber.*

... Hoje cedo, enquanto se lavava, ela quis saber o nome correspondente a "água". Quando quer saber o nome de alguma coisa, aponta para essa coisa e dá umas palmadinhas na minha mão. Soletrei "á-g-u-a" e não pensei mais no assunto até depois do café... [Mais tarde] fomos à casa da bomba, e fiz que Helen segurasse sua caneca debaixo da bica, enquanto eu bombeava. Ao jorrar a água fria, enchendo a caneca, escrevi "á-g-u-a" na mão aberta de Helen. A palavra, que se juntava à sensação de água fria que lhe escorria pela mão, pareceu sobressaltá-la. Deixou cair a caneca e quedou como que paralisada. Nova luz iluminou-lhe o rosto. Soletrou "á-g-u-a" várias vezes. A seguir inclinou-se até o solo e perguntou-lhe o nome, apontando para a bomba e o caramanchão e, voltando-se de repente, perguntou o meu nome. Soletrei "p-r-o-f-e-s-s-o-r-a". Durante a volta para casa, mostrou-se excitadíssima, aprendendo o nome de todo objeto que tocava, de modo que, em poucas horas, havia acrescentado trinta palavras novas ao seu vocabulário. Na manhã seguinte,

levantou como uma fada radiosa. Adejou de um objeto a outro, perguntando o nome de tudo e beijando-me alegremente. Tudo agora precisa ter um nome. Aonde quer que vamos, pergunta, ansiosa, os nomes das coisas que não aprendeu em casa. Espera, sôfrega, que os amigos soletrem e vive aflita para ensinar as letras a todas as pessoas que encontra. Abandona os sinais e a pantomima que antes empregava, uma vez que dispõe de palavras para substituí-los, e a aquisição de uma palavra nova lhe proporciona o mais intenso prazer. E notamos que seu rosto se torna cada dia mais expressivo[1].

O passo decisivo que leva do uso de sinais e pantomimas ao uso de palavras, isto é, de símbolos, não poderia ser descrito de maneira mais notável. Qual foi o verdadeiro descobrimento da criança neste momento? Anteriormente Helen Keller aprendera a combinar certa coisa ou acontecimento com certo sinal do alfabeto manual. Estabelecera-se entre estas coisas e certas impressões tácteis uma associação fixa. Mas uma série de tais associações, embora repetidas e ampliadas, ainda não implica inteligência do que é o significado da linguagem humana. A fim de poder chegar a esta compreensão, a criança precisou fazer um novo descobrimento, muito mais importante. Precisou compreender que *tudo tem um nome* – que a função simbólica não se restringe a casos particulares, mas é um princípio de aplicabilidade *universal*, que abarca todo o campo do pensamento humano.

1 Veja Helen Keller, *The story of my life*, Nova York, Doubleday, Page & Co., 1902-1903, Narrativa suplementar da vida e da educação de Helen Keller, pp. 315s.

Ernst Cassirer, *Antropologia filosófica*, São Paulo, Mestre Jou, 1972, pp. 63ss.

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, com esclarecimento de vocabulário.
b) *Em grupo*: cada grupo deve preparar uma pantomima ou mímica, isto é, representar algo exclusivamente por meio de movimentos corporais. Pode ser uma cena muda, o nome de um filme etc.
c) *Em classe*: cada grupo apresenta sua pantomima na classe e os colegas devem identificar o que está sendo representado.

d) *Discussão*, após a apresentação de todos os grupos: quais as diferenças e quais as vantagens da linguagem simbólica em relação à pantomima? Por que o conhecimento humano não poderia ter alcançado seu estágio atual sem a linguagem simbólica?

4 - Avaliação

Estudo e relatório em grupo:

1) Indique e justifique, no texto de Cassirer, quais as situações em que Helen Keller se utiliza de sinais e quais aquelas em que ela usou a linguagem simbólica, levando em conta a seguinte distinção entre ambos:
   O *sinal* é um fato físico ligado a outro fato físico por um nexo natural ou convencional. O sinal é fixo e individual. Ex: fumaça é sinal de fogo, relâmpago é sinal de tempestade, grito anuncia perigo.
   Os *símbolos* são criados pelo homem e precisam ser interpretados, pois não têm uma relação natural com aquilo que representam. Os símbolos possuem aplicabilidade e validade universal. O homem é o único ser que se utiliza da linguagem simbólica. Ex: a palavra *fumaça*, o número *5*, o *triângulo* como forma geométrica.

2) Quais as relações existentes entre as seguintes afirmações de Locke e de Cassirer:
   "Denomina-se a isso *abstração*, e é através dela que as ideias extraídas dos seres particulares tornam-se representações gerais de uma mesma espécie e seus vários nomes aplicam-se a qualquer coisa que exista em conformidade com essas ideias abstratas" (Locke).
   "Precisou compreender que *tudo tem um nome* – que a função simbólica não se restringe a casos particulares, mas é um princípio de aplicabilidade *universal*, que abarca todo o campo do pensamento humano" (Cassirer).

3) Elaborar um relatório com as conclusões do grupo em relação às duas questões anteriores.

Observação: depois de corrigir os relatórios, o professor deve comentar em classe a correção feita, sugerindo eventuais correções e/ou reformulações tanto em relação ao conteúdo como em relação à redação.

UNIDADE DIDÁTICA 4

Título: O conhecimento científico			**Duração: 8 horas-aula**
Objetivos	**Conteúdo**	**Atividades**	**Recursos didáticos**
*Evidenciar os limites do saber do senso comum e a necessidade de recorrer à ciência para responder às questões e aos desafios mais complexos postos pelo conhecimento do real	*Distinção entre senso comum e conhecimento científico	1-Introdução: problematização do senso comum	Texto 1: "Convite à Filosofia", Marilena Chaui
*Conhecer o modo pelo qual a Revolução Científica do século XVII rompeu com a cosmologia de Aristóteles e estabeleceu um novo modelo de conhecimento científico	*A cosmologia de Aristóteles	2-Contextualização 1: a cosmologia aristotélica 3-Estudo de texto: Aristóteles	Texto 2: "*Novum Organum*, Francis Bacon"
	*A Revolução Científica Moderna e a formulação do método experimental	4-Contextualização 2: a Revolução Científica Moderna	Vídeo: "Cosmos", Carl Sagan
		5-Estudo de texto sobre a Revolução Científica	Texto 3: "Dos céus", Aristóteles
Avaliação da unidade: **Relatório escrito sobre as conclusões do trabalho em grupo realizado com base nos textos estudados.**			

1 - Introdução: Problematização do senso comum

Texto 1: Convite à Filosofia – Marilena Chaui

Unidade 7. Capítulo 1 - A atitude científica

Marilena Chaui

O Sol é menor do que a Terra. Quem duvidará disso se, diariamente, vemos um pequeno círculo avermelhado percorrer o céu, indo de leste a oeste?

O Sol se move em torno da Terra, que permanece imóvel. Quem duvidará disso se diariamente vemos o Sol nascer, percorrer o céu e se pôr? A aurora não é o seu começo e o crepúsculo seu fim?

[...] Certezas como essas formam nossa vida e o senso comum de nossa sociedade, transmitido de geração para geração, e, muitas vezes, ao se transformar em crença religiosa, torna-se uma doutrina inquestionável.

Retomemos nossos exemplos.

A astronomia demonstra que o Sol é muitas vezes maior do que a Terra e, desde Copérnico, que é a Terra que se move em torno do Sol. [...]

Ao que parece, há uma grande diferença entre nossas certezas cotidianas e o conhecimento científico. [...]

O que distingue a atitude científica da atitude costumeira do senso comum? Antes de mais nada, a ciência *desconfia* da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade. Por isso, onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê *problemas e obstáculos*, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas.

Marilena Chaui (2005, pp. 217s).

Texto 2: *Novum Organum* – Francis Bacon

Há quase quatro séculos, o filósofo Francis Bacon (1561-1626) já procurava alertar os homens sobre os perigos dos erros e preconceitos do senso comum, que podem dificultar ou mesmo impedir o conhecimento da verdade ou a aquisição da verdadeira ciência. Em sua obra *Novum Organum*, Bacon examina quatro tipos de ídolos ou falsas aparências, que produzem opiniões errada e preconceituosas.

***Novum Organum* – XXXIX a XLIV**

Francis Bacon

XXXIX

São de quatro gêneros os ídolos que bloqueiam a mente humana. Para melhor apresentá-los, lhes assinamos nomes, a saber: *Ídolos da Tribo*; *Ídolos da Caverna*; *Ídolos do Foro* e *Ídolos do Teatro*[1].

XL

A formação de noções e axiomas pela verdadeira indução é, sem dúvida, o remédio apropriado para afastar e repelir os ídolos. Será, contudo, de grande préstimo indicar no que consistem, posto que a doutrina dos ídolos tem a ver com a interpretação da natureza o mesmo que a doutrina dos elencos sofísticos com a dialética vulgar.

XLI

Os *ídolos da tribo* estão fundados na própria natureza humana, na própria tribo ou espécie humana. É falsa a asserção de que os sentidos do homem são a medida das coisas. Muito ao contrário, todas as percepções, tanto dos sentidos como da mente, guardam analogia com a natureza mãe e não com o universo. O intelecto humano é semelhante a um espelho que reflete desigualmente os raios das coisas e, dessa forma, os distorce e corrompe.

XLII

Os *ídolos da caverna*[2] são os dos homens enquanto indivíduos. Pois cada um – além das aberrações próprias da natureza humana em geral – tem uma caverna ou uma cova que intercepta e corrompe a luz da natureza: seja devido à natureza própria e singular de cada um; seja devido à educação ou conversação com os outros; seja pela leitura dos livros ou pela autoridade daqueles que se respeitam e admiram; seja pela diferença de impressões, segundo ocorram em ânimo preocupado e predisposto ou em ânimo equânime e tranquilo; de tal forma que o espírito humano – tal como se acha disposto em cada um – é coisa vária, sujeita a múltiplas perturbações, e até certo ponto sujeita ao acaso. Por isso, bem proclamou Heráclito[3] que os homens buscam em seus pequenos mundos e não no grande ou no universal.

XLIII

Há também ídolos provenientes, de certa forma, do intercurso e da associação recíproca dos indivíduos do gênero humano entre si, a que chamamos de *ídolos do foro* devido ao comércio e consórcio entre os homens. Com efeito, os homens se associam graças ao discurso[4], e as palavras são cunhadas pelo vulgo. E as palavras, impostas de maneira imprópria e inepta, bloqueiam espantosamente o intelecto. Nem as

definições, nem as explicações com que os homens doutos se munem e se defendem, em certos domínios, restituem as coisas ao seu lugar. Ao contrário, as palavras forçam o intelecto e o perturbam por completo. E os homens são, assim, arrastados a inúmeras e inúteis controvérsias e fantasias.

XLIV

Há, por fim, ídolos que migraram para o espírito dos homens por meio das diversas doutrinas filosóficas e também pelas regras viciosas da demonstração. São os *ídolos do teatro*: por parecer que as filosofias adotadas ou inventadas são outras tantas fábulas, produzidas e representadas, que figuram mundos fictícios e teatrais. Não nos referimos apenas às que ora existem ou às filosofias e seitas dos antigos. Inúmeras fábulas do mesmo teor se podem reunir e compor, porque as causas dos erros mais diversos são quase sempre as mesmas. Ademais, não pensamos apenas nos sistemas filosóficos, na sua universalidade, mas também nos numerosos princípios e axiomas das ciências que entraram em vigor, mercê da tradição, da credulidade e da negligência. Contudo, falaremos de forma mais ampla e precisa de cada gênero de ídolo, para que o intelecto humano esteja acautelado.

---

1. Original: *Idola Tribus, Idola Specus, Idola Fori* e *Idola Theatri*.
2. A expressão tem origem no conhecido *Mito da Caverna*, da *República* de Platão. A correlação é metafórica, de vez que o sentido preciso é diferente.
3. Heráclito, fragmento 2 (n. de Diels): "Por isso convém que se siga a universal (razão, logos), quer dizer, a (razão) comum: uma vez que o universal é o comum. Mas, embora essa razão seja universal, a maioria vive como se tivesse uma inteligência absolutamente pessoal."
4. Original: *sermones*.

Francis Bacon (1973, pp. 27ss).

Sugestão de texto complementar: Ubaldo Nicola, *Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna*, São Paulo, Globo, 2005 (Bacon, pp. 214-218).

Exercício:

a) O professor apresenta à classe os dois textos anteriormente mencionados, esclarece o sentido do vocabulário e estimula comentários dos alunos sobre o seu conteúdo.
b) *Trabalho em grupo*: cada grupo deve fazer uma pesquisa sobre preceitos da chamada "sabedoria popular" referentes a vários aspectos, desde recomendações relativas à saúde, higiene, preceitos morais, comportamento social etc. Consultar pais, avós ou pessoas mais velhas para fazer esse levantamento. Elaborar um relatório analisando o material coletado, comentando o que parece certo ou o que é duvidoso ou problemático em relação ao saber popular.
c) *Painel*: cada grupo expõe seu relatório à classe.
d) *Problematização*: com base nesse levantamento, o professor estabelece as diferenças entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico, procurando justificar a necessidade da ciência enquanto um conhecimento que vai além do senso comum. *Sugestão*: sobre o tema consultar: Chaui, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. edição. São Paulo, Ática, 2005, Unidade 7, "Cap. 1- A atitude científica".

Sugestão de filme: *Cosmos*. Carl Sagan. Episódio 3 - A harmonia dos mundos

Não é muito fácil encontrar atualmente esse vídeo, que faz parte da série *Cosmos*, exibida na televisão anos atrás, mas talvez ainda seja possível localizá-lo em algumas locadoras. Esse episódio apresenta a vida e o trabalho científico de Kepler, mostrando de forma didática sua descoberta das leis que regem os movimentos dos planetas.

2 - Contextualização 1: A cosmologia aristotélica (aula expositiva)

A ciência, no sentido em que a entendemos hoje, é relativamente recente. Ela só foi elaborada na modernidade, com a Revolução Científica Moderna, um processo de mudanças que se desenrolou do início do século XVI até meados do século XVII e do qual resultou a ideia de ciência com a qual, em linhas gerais, se trabalha até hoje.

A Revolução Científica modificou substancialmente as ideias sobre o cosmos, herdadas da Antiguidade, construindo um novo modelo de ciência, inteiramente oposto às concepções aristotélico-tomistas. Desde então a ciência passou a ser caracterizada como um conhecimento objetivo, metódico, baseado em comprovações que unem experiência e razão, fazendo uso da quantificação e da linguagem matemática.

As explicações dos gregos sobre o cosmos, sistematizadas por Aristóteles, estavam completamente erradas; mesmo assim, o mundo ocidental acreditou nelas por mais de dois mil anos. Só há pouco mais de três séculos, o que em termos de história é quase nada, deixamos de acreditar no geocentrismo. Para compreender a profundidade das mudanças operadas pela Revolução Científica do século XVII, é preciso conhecer, ao menos de forma sucinta, as concepções com as quais ela rompe, isto é, a cosmologia aristotélica.

A explicação do Universo formulada por Aristóteles (384-322 a. C.) foi reafirmada nos seus pontos essenciais por Ptolomeu, astrônomo da escola de cientistas gregos de Alexandria no século II, e consagrada por São Tomás de Aquino, filósofo cristão do século XIII, passando então a ser aceita como modelo do Universo criado por Deus.

Segundo a cosmologia aristotélica, o Universo é um cosmos, isto é, um todo ordenado, no qual cada coisa tem o seu lugar próprio, natural. Se algo não estiver no seu lugar natural, tenderá para ele em virtude de uma "potencialidade" que lhe é própria.

O Universo é esférico e finito, limitado pela esfera das estrelas, estando inteiramente contido no interior dessa esfera; fora dela não há nada. É um Universo geocêntrico: a Terra (geo) encontra-se no seu centro e é imóvel. Girando em torno da Terra, num movimento circular, está a Lua e a seguir Mercúrio, Vênus, Sol, Marte, Júpiter e Saturno. Na última esfera ficam as estrelas.

O cosmos compõe-se de dois mundos qualitativamente diversos: o mundo sublunar e o supralunar.

O *mundo sublunar*, compreendendo a Terra e a camada da atmosfera que vai até a Lua, é um mundo imperfeito e perecível. Os seres que nele existem são compostos, em proporções diversas, por quatro elementos: terra, água (corpos pesados ou graves), fogo e ar (corpos leves). Possuem dois movimentos naturais: o movimento retilíneo em direção ao centro para os corpos graves, cujo lugar natural é o centro da Terra, e o movimento retilíneo afastando-se do centro para os corpos leves, cujo lugar natural é a região entre a Terra e a Lua, limite superior do mundo sublunar. Por isso os corpos graves caem e os leves, como a fumaça, sobem; a pedra cai não porque é pesada, mas porque está buscando seu lugar natural.

O *mundo supralunar* (os céus) compreende a lua, demais planetas conhecidos na época e a esfera das estrelas. Esse mundo é constituído de uma matéria qualitativamente diversa dos quatro elementos anteriores. Trata-se de uma quinta essência, o éter, substância divina, eterna e imperecível. Não existe vácuo no Universo aristotélico; o mundo supralunar é inteiramente preenchido pelo éter. Sendo uma substância muito sutil, isso explicaria a transparência dos céus; os astros seriam apenas condensações locais de éter. O movimento próprio dessa parte do Universo é o circular uniforme, o único adequado às coisas eternas, já que não tem começo nem fim. A esfera das estrelas é movida por um motor divino, o primeiro Motor Imóvel, e esse movimento é comunicado, por atrito, às outras esferas. Por isso não pode haver vácuo no cosmos de Aristóteles: é necessário que as esferas sejam contíguas para que o movimento possa ser comunicado de uma a outra.

A cosmologia aristotélica, como se vê, está de acordo com as observações do senso comum: os corpos pesados caem, os leves sobem, o Sol gira em torno da Terra etc. É uma doutrina que leva em conta a qualidade das coisas, concebendo-as como diferentes no mundo sublunar e supralunar. É uma física determinada por causas finais, quer dizer, todos os fenômenos naturais comportam-se obedecendo ao imperativo de respeitar a harmonia e ordem superior do cosmos.

Diante dessa teoria, Pierre Lucie considera necessário concluir que a física aristotélica não é ciência. Ainda assim, reconhece que

> [...] a filosofia aristotélica impregnará, por mais de dois mil anos, o pensamento ocidental, por sua beleza, pela lógica de sua construção, e pelo apelo quase irresistível que sua concordância com o senso comum exerce sobre qualquer um que a conhece.
>
> Aristóteles nos legou a curiosidade para o estudo da Natureza, a convicção de que essa Natureza se molda em leis universais que regem o seu comportamento; legou-nos também a fé na capacidade humana em entender essas leis e em descobrir a ordem suprema do Cosmos [1978, p. 49].

Sugestão de texto complementar: Marilena Chaui, *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* (Cap. V, 8 - Filosofia da Natureza: a física, pp. 288 a 293).

Texto 3: Dos céus – Aristóteles

Dos céus.
Livro IV - O mundo sublunar.
1- O pesado e o leve

Aristóteles

Devemos agora tomar como objeto de nosso exame o pesado e o leve, dizer o que significa cada um desses termos, qual é sua natureza e a razão pela qual os corpos possuem essas potências. O estudo dessas questões diz respeito propriamente às discussões sobre o movimento, já que nós denominamos uma coisa pesada ou leve pelo fato dela ser apta a mover-se naturalmente de uma certa maneira (os atos correspondentes não receberam um nome, a menos que se considere como tal o termo *tendência*). Mas, justamente porque a investigação sobre a natureza tem relação com o movimento e porque estas determinações contêm nelas mesmas uma espécie de lampejo do movimento, todos os filósofos costumam servir-se destas potências, se bem que eles, com raras exceções, não as tenham definido com precisão. Depois de ter considerado o que os outros disseram e aclarado as dificuldades que era necessário realçar no interesse desta investigação, indicaremos a seguir o que nos parece provável sobre estas questões.

Os termos *pesado* e *leve* apresentam um sentido absoluto e um sentido relativo. De duas coisas pesadas, dizemos que uma é mais leve e a outra mais pesada; assim, o bronze é mais pesado que a madeira. Nossos predecessores não deram nenhuma indicação sobre o sentido absoluto desses termos, tendo falado apenas do seu sentido relativo; com efeito, eles não explicam o que são o pesado e o leve em si mesmos, mas somente o que são o peso e a leveza relativos, quer dizer, nas coisas pesadas. As considerações que se seguem mostrarão isso melhor. Existem coisas cuja natureza é de mover-se sempre a partir do centro, e outras que se movem sempre em direção ao centro: aquele que parte do centro eu o denomino movimento para o alto, e, movimento para baixo, aquele que se dirige ao centro. Com efeito, é absurdo pensar que não existe nem alto nem baixo no Céu, como alguns afirmam. Para eles, não pode haver aí nem alto nem baixo porque o Universo é semelhante em todas as suas direções e, então, qualquer que seja o ponto a partir do qual se avance, sempre se acabará por encontrar consigo mesmo. Quanto a nós, sustentamos que a extremidade do Universo, que denominamos o alto, é, por sua posição, naturalmente primeira. E visto que o

Céu possui uma extremidade e um centro, é evidente que ele terá também um alto e um baixo. Tal é, por outro lado, a opinião de muitos homens que não é, todavia, inteiramente satisfatória, porque eles não têm razão de acreditar que o Céu não é semelhante em todas as suas direções e porque, para eles, não existe senão um único hemisfério, que está por cima de nossas cabeças. Mas se eles acrescentassem a essa concepção incompleta que o Mundo, tal como eles o representam, é circular, com um centro se comportando da mesma maneira em relação a cada ponto da extremidade, eles reconheceriam por si mesmos que a extremidade está no alto, e o centro, embaixo. Assim, então, por *absolutamente leve* entendemos aquilo que se move para o alto e na direção da extremidade, e, por *absolutamente pesado*, aquilo que se move para baixo e na direção do centro; enfim, por *relativamente leve*, isto é, *mais leve*, entendemos o corpo que – de dois corpos pesados e que possuem uma massa igual – é ultrapassado pelo outro na velocidade de seu movimento natural para baixo.

Aristote (1998, pp. 156ss, tradução minha).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, com esclarecimento dos termos desconhecidos.

b) *Em grupo*: responder às seguintes questões:
- Como Aristóteles define: corpos absolutamente leves e absolutamente pesados; corpos relativamente leves e relativamente pesados.
- De que modo essas definições se relacionam com as concepções cosmológicas do autor sobre a existência de lugares no Universo, isto é, com a ideia de que o Universo possui extremidade e centro, alto e baixo.

c) *Painel*: cada grupo apresenta suas respostas, que serão objeto de confrontação e discussão da parte de todos na classe. Com a ajuda do professor, elabora-se um relatório conclusivo sobre cada questão.

3 - Contextualização 2: A Revolução Científica Moderna (aula expositiva)

Entre os séculos XVI e XVII, as concepções sobre o cosmos e sobre o modo de produção do conhecimento científico passaram por mudanças tão radicais, que esse período passou a ser designado como revolucionário em relação ao passado. "A nova ciência via a revolução como o movimento natural dos acontecimentos, no qual o velho é constantemente ultrapassado e substituído pelo novo. Terminava o longo acatamento da Idade Média perante a autoridade estabelecida" (Bronowsky & Mazlish, 1983, p. 140).

Muitos cientistas contribuíram para que a cosmologia aristotélico-tomista fosse destruída. Podemos destacar alguns deles.

O astrônomo polaco Nicolau Copérnico (1473-1543) foi responsável pela derrubada de dois dos principais pilares do sistema aristotélico: o geocentrismo e a imobilidade da Terra. Em lugar do geocentrismo, Copérnico afirmou o heliocentrismo, segundo o qual o centro do sistema solar é o Sol e a Terra gira em torno dele. Ainda segundo Copérnico, a Terra possui dois movimentos: o de rotação, pelo qual ela gira sobre o seu próprio eixo, uma vez por dia, e, ao mesmo tempo, o de translação, pelo qual a Terra gira em torno do Sol, uma vez por ano.

Kepler (1571-1630) contestou outro ponto essencial da antiga cosmologia, do qual nem Copérnico havia conseguido libertar-se: a tradição do movimento circular dos astros. Kepler descobriu que todos os planetas se movem segundo uma órbita elíptica e que o Sol é um dos focos dessa elipse.

Graças ao trabalho desses e de muitos outros cientistas, caiu por terra a ideia de um cosmos finito, limitado e ordenado hierarquicamente. Em seu lugar estabeleceu-se a concepção de um Universo infinito e homogêneo. O espaço deixou de ser visto como qualitativo, constituído por corpos pesados e leves, atributos que dependem da percepção sensorial. O mundo sublunar não é qualitativamente diverso do mundo supralunar: os mesmos princípios materiais vigoram em todo o Universo.

Houve, portanto, uma geometrização do espaço; deixando de ser considerados qualitativamente, os corpos passam a ser concebidos como massas em movimento e explicados apenas mecanicamente. Não há mais lugares (alto, baixo) nem centro referencial (Terra ou Deus) nesse espaço geometrizado. Todos os fenômenos naturais passam a ser explicados como matéria em movimento. Galileu, por exemplo, formulará descrições matemáticas sobre o movimento dos corpos.

Galileu Galilei (1564-1642) representa a culminação e o acabamento da Revolução Científica Moderna. Reafirmou o heliocentrismo de Copérnico, e por isso foi julgado pelo Tribunal da Inquisição. Foi responsável por vários inventos práticos ou instrumentos que permitiram o avanço das pesquisas científicas, entre eles, a invenção do telescópio. Contribuiu muito para o desenvolvimento do método experimental, segundo o qual o conhecimento é produzido com base na articulação entre experiência e razão. Em defesa do método experimental, lutou contra a tutela do saber pela Igreja, advogando a separação entre ciência e Teologia. Numa carta escrita em 1615, sobre o uso de citações bíblicas nos assuntos de ciência, dizia ele: "Parece-me que na discussão dos problemas naturais, não devemos começar pela autoridade de passagens da Escritura, mas por experiências sensíveis e demonstrações necessárias" (apud Bronowsky & Mazlish, 1983, p. 140).

À separação entre ciência e religião correspondeu a elaboração de um novo método de produção do conhecimento científico, o método experimental, no qual a matemática passa a ter lugar de destaque. Mais do que uma ciência particular, a matemática passa a ser vista como um instrumento geral do conjunto das ciências. A nova perspectiva científica considera que nenhuma investigação humana pode ser chamada de verdadeira ciência se não passar pelas demonstrações matemáticas.

Para Galileu é impossível compreender a natureza e as leis que a regem sem recorrer à linguagem matemática, como se pode constatar pelo que ele diz em sua obra *O Ensaiador*, comentando a posição de Lotário Sarsi, pseudônimo do padre jesuíta Horácio Grassi:

> Parece-me também perceber em Sarsi sólida crença que, para filosofar, seja necessário apoiar-se nas opiniões de algum célebre autor, de tal forma que o nosso raciocínio, quando não concordasse com as demonstrações de outro, tivesse que permanecer estéril e infecundo. Talvez considere a filosofia como um livro e fantasia de um homem, como a *Ilíada* e *Orlando Furioso*, livros em que a coisa menos importante é a verdade daquilo que apresentam escrito. Sr. Sarsi, a coisa não é assim. A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto [1973, p. 119].

Texto 4: Cap. VII – A Revolução Científica – Bronowsky e Mazlish

Capítulo VII - A Revolução Científica

Bronowsky e Mazlish

Quando Galileu Galilei nasceu, em 1564, ainda não havia um relógio que marcasse rigorosamente o tempo em terra. Os relógios medievais não eram construídos para serem instrumentos precisos que trabalhassem uniformemente no dia a dia. Os relógios medievais eram, em primeiro lugar, relógios de mosteiro, destinados a dividir o dia de oração em partes iguais, ou horas canônicas, desde as primeiras, Matinas, até a tarde, Vésperas, e às últimas, Completas. O dia que era assim dividido corria essencialmente da alba ao escurecer e era, por isso, um dia diferente no Verão e no Inverno.

[...] Galileu não tinha ainda 20 anos quando, como ele conta, reparou na oscilação regular de uma lâmpada durante um ofício na Catedral de Pisa,

em 1583. Como poderia avaliar a sua regularidade? Galileu pôs o dedo no pulso e reparou que o pêndulo oscilante e o bater do pulso mediam o mesmo tempo. Estabeleceu uma uniformidade subjacente na natureza, segundo a qual muitos relógios trabalharam até hoje: o movimento uniforme de um pêndulo, que leva virtualmente o mesmo tempo, quer balance segundo um arco grande quer segundo um pequeno.

Galileu não foi o primeiro a adivinhar que o pêndulo mede quase um tempo perfeito: isso já fora previsto por Leonardo, cem anos antes. E Galileu não provou estritamente a sua descoberta; isso foi feito matematicamente por Christian Huygens cem anos mais tarde. O que Galileu fez foi usar o pêndulo. Fez dele provavelmente um instrumento básico para medir o tempo na experimentação em mecânica e, por esse meio, introduziu o tempo e o relógio na questão prática de prosseguir experiências na terra.

[...] Galileu era, assim, capaz de medir a queda de objetos em distâncias muito pequenas: mais precisamente, mediu o tempo que levavam para rebolar por uma encosta. Podia provar que, qualquer que fosse a inclinação, uma bola rola de maneira tal que a distância total percorrida desde o ponto de repouso é proporcional ao quadrado do tempo que esteve em movimento. Para contar o tempo desse modo, o bater de um pêndulo é, evidentemente, ideal. E Galileu provou que a sua lei é verdadeira qualquer que seja a massa da bola: Aristóteles era derrotado, por assim dizer de caminho.

[...] Galileu fizera mais do que comparar a queda de um objeto com a queda de outro: formulara uma lei precisa que rege a queda, numa forma que era matematicamente bela e convincente. A sua habilidade prática com o pêndulo e a sua capacidade matemática para escrever a lei combinaram-se para dar ao trabalho um acabamento nunca antes atingido. Galileu juntara perfeitamente a lógica e a experiência.

Bronowsky e Mazlish (1983, pp. 135s).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto procurando no dicionário o sentido das palavras desconhecidas.
b) *Trabalho em grupo*: explicar como Galileu usou a experiência e onde usou o raciocínio lógico-matemático para chegar a uma fórmula explicativa sobre o experimento com a bola rolando por uma encosta, mencionado no texto. Seria interessante que os alunos pedissem a ajuda do professor de física ou de matemática.
c) *Painel*: depois de cada grupo apresentar seu trabalho para a classe, a palavra é franqueada a todos para discussão dos resultados. O professor conclui com algumas considerações sobre o método experimental em ciência. *Sugestão*: sobre o assunto consultar:
   1) Hilton Japiassu, *A Revolução Científica Moderna*, Rio de Janeiro, Imago, 1985 (Cap. II – "A Revolução Científica: nova síntese epistemológica").
   2) Ubaldo Nicola, *Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna*, São Paulo, Globo, 2005 (GALILEU, pp. 204-213).

4 - Avaliação

Texto coletivo: Dividir a classe em grupos de quatro alunos para redigir um texto sobre "As diferenças entre a cosmologia aristotélica e as concepções da ciência moderna".

Observação: Depois de corrigir os textos, o professor deve comentar em classe a correção, fazendo observações e sugestões em relação ao conteúdo e à redação.

UNIDADE DIDÁTICA 5

Título: Da dúvida à certeza: o racionalismo de Descartes		**Duração: 6 horas-aula**	
Objetivos	**Conteúdo**	**Atividades**	**Recursos didáticos**
*Estimular uma postura crítica diante do real, colocando em questão comportamentos dogmáticos e crenças estabelecidas	*Importância e significado do ato de duvidar	1-Introdução: sobre dúvidas e certezas	Texto 1: "O benefício da dúvida", Ferreira Gullar.
*Adquirir algumas noções sobre o racionalismo de Descartes, conhecendo seu itinerário metodológico da dúvida à certeza	*Caracterização do racionalismo de Descartes	2-Contextualização: Descartes, o filósofo que parte da dúvida para chegar à certeza	Texto 2: "Meditações", Descartes.
	*Da dúvida à certeza: o método cartesiano	3-Estudo de texto	
Avaliação da unidade: **Redação individual: "Da dúvida à certeza: o caminho de Descartes".**			

1 - Introdução: sobre dúvidas e certezas

Texto 1: *O benefício da dúvida* – Ferreira Gullar

O benefício da dúvida

Ferreira Gullar

Difícil é lidar com donos da verdade. Não há dúvida de que todos nós nos apoiamos em algumas certezas e temos opinião formada sobre determinados assuntos; é inevitável e necessário. Se somos, como creio que somos, seres culturais, vivemos num mundo que construímos a partir de nossas experiências e conhecimentos. Há aqueles que não chegam a formular claramente para si o que conhecem e sabem, mas há outros que, pelo contrário, têm opiniões formadas sobre tudo ou quase tudo. Até aí nada de mais; o problema é quando o cara se convence de que suas opiniões são as únicas verdadeiras e, portanto, incontestáveis. Se ele se defronta com outro imbuído da mesma certeza, arma-se um barraco.

De qualquer maneira, se se trata de um indivíduo qualquer que se julga dono da verdade, a coisa não vai além de algumas discussões acaloradas, que podem até chegar a ofensas pessoais. O problema se agrava quando o dono da verdade tem lábia, carisma e se considera salvador da pátria. Dependendo das circunstâncias, ele pode empolgar milhões de pessoas e se tornar, vamos dizer, um "führer".

As pessoas necessitam de verdades e, se surge alguém dizendo as verdades que elas querem ouvir, adotam-no como líder ou profeta e passam a pensar e agir conforme o que ele diga. Hitler foi um exemplo quase inacreditável de um líder carismático que levou uma nação inteira ao estado de hipnose e seus asseclas à prática de crimes estarrecedores.

A loucura torna-se lógica quando a verdade torna-se indiscutível. Foi o que ocorreu também durante a Inquisição: para salvar a alma do desgraçado, os sacerdotes exigiam que ele admitisse estar possuído pelo diabo; se não admitia, era torturado para confessar e, se confessava, era queimado na fogueira, pois só assim sua alma seria salva. Tudo muito lógico. E os inquisidores, donos da verdade, não duvidavam um só momento de que agiam conforme a vontade de Deus e faziam o bem ao torturar e matar.

Foi também em nome do bem – desta vez não do bem espiritual, mas do bem social – que os fanáticos seguidores de Pol Pot levaram à morte milhões de seus irmãos. Os comunistas do Khmer Vermelho haviam aprendido marxismo em Paris não sei com que professor que lhes ensinara o caminho para salvar o país: transferir a maior parte da população urbana para o campo. Detentores de tal verdade, ocuparam militarmente as cidades e obrigaram os moradores de determinados bairros a deixarem imediatamente suas casas e rumarem para o interior do país. Quem não obedeceu foi executado e os que obedeceram, ao chegarem ao campo, não tinham casa onde morar nem o que comer e, assim, morreram de inanição. Enquanto isso, Pol Pot e seus seguidores vibravam cheios de certeza revolucionária.

É inconcebível o que os homens podem fazer levados por uma convicção e, das convicções humanas, como se sabe, a mais poderosa é a fé em Deus, fale ele pela boca de Cristo, de Buda ou de Muhammad. Porque vivemos num mundo inventado por nós, vejo Deus como a mais extraordinária de nossas invenções. Sei, porém, que, para os que creem na sua existência, ele foi quem criou a tudo e a todos, estando fora de discussão tanto a sua existência quanto a sua infinita bondade e sapiência.

A convicção na existência de Deus foi a base sobre a qual se construiu a comunidade humana desde seus primórdios, a inspiração dos sentimentos e valores sem os quais a civilização teria sido inviável. Em todas as religiões, Deus significa amor, justiça, fraternidade, igualdade e salvação. Não obstante, pode o amor a Deus, a fé na sua palavra, como já se viu, nos empurrar para a intolerância e para o ódio.

Não é fácil crer fervorosamente numa religião e, ao mesmo tempo, ser tolerante com as demais. As circunstâncias históricas e sociais podem possibilitar o convívio entre pessoas de crenças diferentes, mas, numa situação como do Oriente Médio hoje, é difícil manter esse equilíbrio. Ali, para grande parte da população, o conflito político e militar ganhou o aspecto de uma guerra religiosa e, assim, para eles, o seu inimigo é também inimigo de seu Deus e a sua luta contra ele, sagrada. Não é justo dizer que todos pensam assim, mas essa visão inabalável pode ser facilmente manipulada com objetivos políticos.

Isso ajuda a entender por que algumas caricaturas – publicadas inicialmente num jornal dinamarquês e republicadas em outros jornais europeus – provocaram a fúria de milhares de muçulmanos que chegaram a pedir a cabeça do caricaturista. Se da parte dos manifestantes houve uma reação exagerada – que não aceita desculpas e toma a irreflexão de alguns jornalistas

como a hostilidade de povos e governos europeus contra o islã –, da parte dos jornais e do caricaturista houve certa imprudência, tomada como insulto à crença de milhões de pessoas.

Mas não cansamos de nos espantar com a reação, às vezes sem limites, a que as pessoas são levadas por suas convicções. E isso me faz achar que um pouco de dúvida não faz mal a ninguém. Aos messias e seus seguidores, prefiro os homens tolerantes, para quem as verdades são provisórias, fruto mais do consenso que de certezas inquestionáveis.

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 19/2/2006, Ilustrada. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1902200621.htm>. Acesso em: 1/6/2006; e Disponível em: <www.ateus.net/artigos/miscelanea/o_beneficio_da_duvida.php>. Acesso em: 1/6/2006.

Exercício:

a) Leitura do texto em voz alta na classe, cada aluno lendo um parágrafo. Esclarecer o sentido das palavras desconhecidas.
b) Estimular o comentário dos alunos sobre o texto e o debate sobre o ato de duvidar, com base em questões do tipo: O que significa duvidar? Qual a diferença entre dúvida e certeza? Em que sentido pode ser interessante, e mesmo benéfico, assumir uma postura de dúvida perante o real?

2 - Contextualização[1]: Descartes, o filósofo que parte da dúvida para chegar à certeza

Descartes viveu entre 1596 e 1650 na França, portanto, cerca de um século e meio antes da Revolução Francesa, num contexto de mudanças e rupturas em vários aspectos. Do ponto de vista histórico-social, essa foi uma época de transição entre a velha ordem feudal, em crise, e a construção de uma nova ordem pela burguesia, período marcado pelo conflito entre antigas e novas ideias e valores. Do ponto de vista epistemológico, a primeira metade do século XVII caracterizou-se pelo confronto entre duas concepções diversas sobre o conhecimento: de um lado, o saber filosófico ainda sob forte influência da postura dogmática da Idade Média, consubstanciada na leitura tomista de Aristóteles, e, de outro lado, o saber científico recém-elaborado, caracterizado pela novidade do método experimental.

Nesse contexto tumultuado viveu Descartes, considerado o primeiro filósofo moderno, na medida em que colocou em questão alguns dos princípios mais importantes do pensamento medieval. Em lugar do argumento de autoridade, defendeu a autonomia da razão: o conhecimento verdadeiro não seria mais aquele avalizado por autoridades intelectuais ou religiosas, mas apenas aquele que a evidência racional reconhecesse como tal. Assumiu, portanto, uma postura de crítica e recusa das ideias e crenças acumuladas, bem como dos procedimentos lógico-formais por meio dos quais esse conhecimento havia sido construído.

Fez da dúvida um ponto de partida necessário e indispensável à elaboração do seu pensamento, caminho que o levou a colocar em questão a tradição. A dúvida constituiu também o primeiro passo

1. Bibliografia sugerida: Marilena Chaui, *Convite à filosofia*, 13. ed., São Paulo, Ática, 2005 (Unidade 5 - O conhecimento; Cap. 1- "A preocupação com o conhecimento"). Franklin Leopoldo e Silva, *Descartes: a metafísica da modernidade*, São Paulo, Moderna, 1993.

para iniciar a construção de uma nova concepção de conhecimento. Nesse âmbito, o projeto de Descartes era extremamente ambicioso: ele pretendia construir um caminho (um método) que permitisse chegar a um conhecimento absolutamente certo e evidente sobre tudo aquilo que o espírito humano pode saber. Partindo da dúvida sobre todos os conhecimentos incertos e mal fundamentados que havia recebido da tradição, pretendia chegar ao oposto da dúvida, isto é, à certeza, a uma certeza indubitável, sobre a qual não pairasse a menor sombra de dúvida. Ou seja, Descartes não se contentava com nada menos do que a verdade absoluta.

Esse autor partia do princípio de que "toda a ciência é um conhecimento certo e evidente" (1971, p. 14). No entanto, o que observava nas ciências de seu tempo era o desacordo e a divergência sobre quase todas as questões, com diferentes opiniões apresentando-se como verdadeiras. Ora, esse princípio elencado por Descartes autorizava levantar a suspeita de que nenhuma dessas ciências era portadora de um conhecimento efetivamente verdadeiro: "sempre que dois homens emitem sobre a mesma coisa juízos contrários, é certo que ou um ou outro se engana. Nenhum dos dois parece até ter ciência, porque, se as razões de um fossem certas e evidentes, ele podia expô-las ao outro de maneira a acabar por convencer a inteligência desse" (idem, p. 15). Sendo evidente, basta que a verdade seja enunciada para que ela se imponha e convença todos os espíritos.

A matemática (aritmética e geometria) era vista como exceção, por ser a única ciência que, a rigor, realizava o ideal cartesiano de verdade, isto é, conseguia alcançar um conhecimento certo, evidente e indubitável. Seu êxito, segundo esse filósofo, devia-se aos procedimentos metodológicos que adotava para construir seus conhecimentos: a matemática não se utilizava da experiência, que Descartes considerava enganosa, mas sim de deduções racionais, isto é, consequências deduzidas racionalmente e que não podem ser postas em dúvida pela experiência. O conhecimento matemático converteu-se, então, em modelo metodológico para a busca da

verdade: "na procura do reto caminho da Verdade, não nos devemos ocupar de nenhum objeto sobre o qual não possamos ter uma certeza tão grande como a das demonstrações da Aritmética e da Geometria" (1971, p. 18).

O que Descartes pretendia, portanto, era estender a todo conhecimento, inclusive à filosofia, o caráter certo e evidente do conhecimento matemático. Para chegar lá seria preciso adotar um método semelhante ao da matemática. De fato, o autor extraiu da matemática um dos princípios fundamentais do seu método: a ideia de ordem. Na matemática ordenam-se quantidades; a transposição desse princípio metodológico para a filosofia resultará na ordenação de razões ou ideias. Na filosofia trata-se de estabelecer uma cadeia de razões, articulando raciocínios nos quais o lugar de cada ideia se encontra determinado com precisão, graças à ideia de ordem. A ordem prescreve que se deve começar com os objetos mais simples e mais fáceis de conhecer e, apoiando-se neles, deduzir outras verdades mais complexas. "A ordem consiste apenas em que as coisas propostas primeiro devem ser conhecidas sem a ajuda das seguintes, e que as seguintes devem ser dispostas de tal forma que sejam demonstradas só pelas coisas que as precedem. E certamente empenhei-me, tanto quanto pude, em seguir esta ordem em minhas *Meditações*" (1973, p. 176).

As *Meditações*, obra principal de Descartes, constituem efetivamente uma aplicação do método, que parte da dúvida sobre todos os conhecimentos incertos e mal fundamentados para reorganizá-los segundo uma ordem lógica. A primeira ideia da cadeia de razões será, portanto, uma intuição, isto é, uma ideia evidente em si mesma, cujo conhecimento não se apoia em nenhuma outra. Sobre ela será possível deduzir racionalmente outras verdades e construir uma cadeia de razões.

O texto a seguir apresenta alguns trechos da primeira e da segunda Meditação. A primeira trata exclusivamente da dúvida, das razões que temos para duvidar de todos os conhecimentos, até chegar

à dúvida universal. Na segunda inicia-se o processo de construção da cadeia de razões; a primeira afirmação certa e evidente refere-se ao *cogito*: "Penso, logo existo", que, nesse texto, aparece com outra formulação, "Eu sou, eu existo". Na medida em que eu tenho certeza da minha existência apenas porque sou pensamento, a essência do eu se define como razão. Encontramos aí a concepção racionalista do homem, da qual Descartes foi um dos grandes sistematizadores.

Texto 2: *Meditações* – Descartes

Meditações

René Descartes

Primeira Meditação: *Das coisas que se podem colocar em dúvida*

1. Há já algum tempo que eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências. [...]

3. Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou alguma vez[1].

4. Mas, ainda que os sentidos nos às vezes, no que se refere às coisas pouco sensíveis e muito distantes, encontramos talvez muitas outras, das quais não se pode razoavelmente duvidar, embora as conhecêssemos por intermédio deles: por exemplo, que eu esteja aqui, sentado junto ao fogo, vestido com um chambre, tendo este papel entre as mãos e outras coisas desta natureza. E como poderia eu negar que estas mãos e este corpo sejam meus? [...]

5. Todavia, devo aqui considerar que sou homem[2] e, por conseguinte, que tenho o costume de dormir e de representar, em meus sonhos, as mesmas coisas, ou algumas vezes menos verossímeis, que esses insensatos em vigília. Quantas vezes ocorreu-me sonhar, durante a noite, que estava neste lugar, que estava vestido, que estava junto ao fogo, embora estivesse inteiramente nu dentro de meu leito? [...]

6. Suponhamos, pois, agora, que estamos adormecidos e que todas essas particularidades, a saber, que abrimos os olhos, que mexemos a cabeça, que estendemos as mãos, e coisas semelhantes, não passam de falsas ilusões; e pensemos que talvez nossas mãos, assim como todo o nosso corpo, não são tais como os vemos. [...]

8. Eis por que, talvez, daí nós não concluamos mal se disserimos que a Física, a Astronomia, a Medicina e todas as outras ciências dependentes das coisas compostas são muito duvidosas e incertas; mas que a Aritmética, a Geometria e as outras ciências desta natureza, que não tratam senão de coisas muito simples e muito gerais, sem cuidarem muito em se elas existem ou não na natureza, contêm alguma coisa de certo e indubitável. Pois, quer eu esteja acordado, quer esteja dormindo, dois mais três formarão sempre o número cinco e o quadrado nunca terá mais do que quatro lados; e não parece possível que verdades tão patentes possam ser suspeitas de alguma falsidade ou incerteza.

9. Todavia, há muito que tenho no meu espírito certa opinião[3] de que há um Deus que tudo pode e por quem fui criado e produzido tal como sou. Ora, quem me poderá assegurar que esse Deus não tenha feito com que não haja nenhuma terra, nenhum céu, nenhum corpo extenso, nenhuma figura, nenhuma grandeza, nenhum lugar e que, não obstante, eu tenha os sentimentos de todas essas coisas e que tudo isso não me pareça existir de maneira diferente daquela que eu vejo? E, mesmo, como julgo que algumas vezes os outros se enganam até nas coisas que eles acreditam saber com maior certeza, pode ocorrer que Deus tenha desejado que eu me engane todas as vezes em que faço a adição de dois mais três, ou em que enumero os lados de um quadrado, ou que julgo alguma coisa ainda mais fácil, se é que se pode imaginar algo mais fácil do que isso. [...]

10. Razões às quais nada tenho a responder, mas sou obrigado a confessar que, de todas as opiniões que recebi outrora em minha crença como verdadeiras, não há nenhuma da qual não possa duvidar atualmente, não por alguma inconsideração ou leviandade, mas por razões muito fortes e maduramente consideradas: de sorte que é necessário que interrompa e suspenda doravante meu juízo sobre tais pensamentos, e que não mais lhes dê crédito, como faria com as coisas que me parecem evidentemente falsas, se desejo encontrar algo de constante e de seguro nas ciências[4]. [...]

12. Suporei, pois, que há não um verdadeiro Deus, que é a soberana fonte da verdade, mas certo gênio maligno [5], não menos ardiloso e enganador do que poderoso, que empregou toda a sua indústria em enganar-me. Pensarei que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e todas as coisas exteriores que vemos são apenas ilusões e enganos de que se serve para surpreender minha credulidade. Considerar-me-ei a mim mesmo absolutamente desprovido de mãos, de olhos, de carne, de sangue, desprovido de quaisquer sentidos, mas dotado da falsa crença de ter todas essas coisas.

Meditação Segunda: *Da natureza do espírito humano; e de como ele é mais fácil de conhecer do que o corpo*

1. A Meditação que fiz ontem encheu-me o espírito de tantas dúvidas, que doravante não está mais em meu alcance esquecê-las. [...]

3. Suponho, portanto, que todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que jamais existiu de tudo quanto minha memória referta de mentiras me representa; penso não possuir nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas ficções de meu espírito. O que poderá, pois, ser considerado verdadeiro? Talvez nenhuma outra coisa a não ser que nada há no mundo de certo. [...]

4. Mas eu me persuadi de que nada existia no mundo, que não havia nenhum céu, nenhuma terra, espíritos alguns, nem corpos alguns: não me persuadi também, portanto, de que eu não existia? Certamente não, eu existia sem dúvida, se é que eu me persuadi, ou, apenas, pensei alguma coisa. Mas há algum, não sei qual, enganador mui poderoso e mui ardiloso que emprega toda a sua indústria em enganar-me sempre. Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bastante nisto e de ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito. [...]

7. *Eu sou, eu existo*: isto é certo; mas por quanto tempo? A saber, por todo o tempo em que eu penso[6]; pois poderia, talvez, ocorrer que, se eu deixasse de pensar, deixaria ao mesmo tempo de ser ou de existir. Nada admito agora que não seja necessariamente verdadeiro: nada sou, pois, falando precisamente, senão uma coisa que pensa, isto é, um espírito, um entendimento ou uma razão, que são termos cuja significação me era anteriormente desconhecida. Ora eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente; mas que coisa? Já o disse: uma coisa que pensa.

---

1. Argumento do erro do sentido, primeiro grau da dúvida. É insuficiente para nos fazer duvidar sistematicamente de nossas percepções sensíveis.

2. Aqui começa o argumento do sonho, segundo grau da dúvida, que irá estendê-la a todo conhecimento sensível, ou pelo menos a seu conteúdo.

3. Essa "opinião" é sustentada pelos teólogos das Segundas Objeções: Deus, dada sua onipotência, pode nos enganar. Não é o parecer de Descartes: o engano em Deus constituiria não só um sinal de malignidade, mas de não-ser (Col. Com Burman.). Isso redunda em afirmar o valor tão-somente metodológico dessa suposição antinatural.

4. A dúvida é agora universalizada.

5. A função do Deus enganador e do Gênio Maligno é a mesma; porém o Gênio Maligno é um artifício psicológico que, impressionando mais a minha imaginação, levar-me-á a tomar a dúvida mais a sério e inscrevê-la em minha memória.

6. Entre todas as faculdades: 1) do corpo 2) da alma, uma só, o pensamento, resiste à exclusão. Vemos aqui a importância do fim do § 4: "Esta proposição eu sou, eu existo é necessariamente verdadeira sempre que eu a pronuncio ou que a concebo em meu espírito". É ao refletir sobre esta inseparabilidade – único dado que se encontra em minha posse – que obtenho imediatamente a natureza "daquilo que sou". Trata-se da primeira verdade da cadeia de razões.

René Descartes (1973, pp. 93-102).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, esclarecendo o vocabulário. Grifar as ideias principais e dividir o texto em partes, segundo os tópicos que são abordados.
b) *Em grupo*: elaborar a estruturação do texto ou um esquema do seu raciocínio com base nas ideias principais.
c) *Painel*: cada grupo apresenta sua estruturação. Discussão a partir do confronto entre as diferentes estruturações: suas semelhanças, suas diferenças e justificações. Ao final, o professor também apresenta sua estruturação por escrito (na lousa, num cartaz ou em textos fotocopiados, neste último caso, com uma cópia para cada aluno).

Sugestão:

Estruturação do texto
1ª Meditação: Das coisas que se podem colocar em dúvida
1. Introdução § 1
1.1 Objetivo da dúvida: desfazer-se das falsas opiniões para alcançar um conhecimento seguro e certo na ciência § 1
2. Argumentos para estabelecer a dúvida universal: § 3 a 12
2.1 Argumento do erro dos sentidos § 3 e 4
2.2 Argumento do sonho § 5 a 9
2.2.1 Extensão da dúvida aos conhecimentos sensíveis que parecem certos §5 e 6
2.2.2 As essências matemáticas resistem ao argumento do sonho § 8
2.3 Argumento do Deus Enganador: a dúvida estende-se às noções matemáticas e a todos os demais conhecimentos § 9 e 10
2.4 Argumento do Gênio Maligno: reforça a dúvida universal §12
2ª Meditação: Da natureza do espírito humano; e de como ele é mais fácil de conhecer do que o corpo
1. Introdução § 1 e 3
1.1 Retomada da dúvida universal § 1-3
1.2 Questão: o que poderá, então, ser considerado verdadeiro? § 3
2. O *cogito* como primeira certeza § 4
2.1 Primeira certeza que resiste à dúvida universal: Eu sou, eu existo § 4
3. O que sou eu? § 7
3.1 Só sei que existo porque penso § 7
3.2 Portanto, sou essencialmente uma coisa que pensa, isto é, um espírito, um entendimento, uma razão § 7
Observação: a enumeração dos parágrafos segue aquela que consta originariamente do texto e que foi mantida nos excertos.

3 - Avaliação

Redação individual: "Da dúvida à certeza: o caminho de Descartes".

Orientação:

1 *Introdução*: Por que Descartes considera necessário partir da dúvida para chegar à certeza?

2 *Desenvolvimento*:

- mostrar as razões que o autor apresenta para duvidar: dos conhecimentos dos sentidos, dos conhecimentos matemáticos e de todos os conhecimentos em geral.
- como Descartes consegue sair da dúvida universal e chegar à primeira certeza?

3 *Conclusão*: apresentar um argumento final a partir da retomada do que foi dito na Introdução.

UNIDADE DIDÁTICA 6

Título: O empirismo clássico **Duração: 8 horas-aula**

Objetivos	Conteúdo	Atividades	Recursos didáticos
*Compreender o papel da experiência sensível na construção do conhecimento	*Caracterização do empirismo inglês	1-Introdução: importância da visão no conhecimento da realidade	-Texto 1: "Ver e não ver", Sacks.
*Conhecer alguns aspectos do empirismo inglês dos séculos XVII e XVIII	*A origem das ideias segundo Locke	2-Contextualização: o empirismo inglês	-Texto 2: "Ensaio acerca do entendimento humano", Locke.
*Ter contato direto com os textos de alguns dos principais representantes do empirismo clássico	*Distinção entre impressões sensíveis e ideias na perspectiva de Hume	3-Estudo de texto: John Locke	-Texto 3: "Investigação sobre o entendimento humano", Hume.
		4-Estudo de texto: David Hume	-Pôster -Mural

Avaliação da unidade:
"O mais vivo pensamento é ainda inferior à mais embotada das sensações" (David Hume).

1 - Introdução: importância da visão no conhecimento da realidade

Entre os muitos casos clínicos de pacientes seus narrados pelo neurologista inglês Oliver Sacks, "Ver e não ver" refere-se a um homem de cinquenta anos, Virgil, cego desde tenra idade, que após uma cirurgia passou a enxergar. Esse caso foi adaptado para o cinema, no filme "À primeira vista". O caso verídico de Virgil evidencia o papel da visão nas representações que formulamos sobre a realidade.

Texto 1: "Ver e não ver" – Oliver Sacks

Ver e não ver

Oliver Sacks

"Não há lugar onde a natureza exponha mais abertamente seus mistérios secretos", escreveu William Harvey, no século XVII, "do que nos casos em que mostra vestígios de seu funcionamento fora do caminho trilhado". É certo que esse telefonema – sobre a restauração da visão na idade adulta, em um paciente que havia sido cego desde a tenra infância – sugeria tal coisa. [...]

Como seria a visão nesse paciente? Seria "normal" a partir do momento em que foi restaurada? É o que se imagina de início. É a noção do senso comum – que os olhos se abrirão, as crostas cairão e (nas palavras do Novo Testamento) o cego "receberá" a visão.

Mas será que foi assim tão simples? Não é necessária a *experiência* para ver? Não é preciso aprender a ver?

[...] Por fim, em meados de setembro, chegou o dia da cirurgia. Removeram a catarata do olho direito de Virgil e colocaram uma lente; o olho foi tapado com um curativo, como de costume, por 24 horas. No dia seguinte, o curativo foi retirado, e o olho de Virgil foi afinal exposto, descoberto, ao mundo. A hora da verdade tinha chegado finalmente.

Será que tinha? A verdade da coisa (como concluí mais tarde), se menos "milagrosa" do que sugeria o diário de Amy[1], era infinitamente mais estranha. O momento dramático ficou por vir, demorou-se, cedeu. Nenhuma exclamação ("Estou vendo!") escapou dos lábios de Virgil. Parecia estar fitando o vazio, desorientado, sem foco, com o cirurgião à sua frente, ainda com o curativo na mão. Foi só quando o cirurgião falou – dizendo: "Então?" – que um olhar de reconhecimento atravessou o rosto de Virgil.

Depois ele me disse que nesse primeiro momento, não fazia a menor ideia do que estava vendo. Havia luz, movimento, e cor, tudo misturado, sem sentido, um borrão. E então, do meio da nódoa veio uma voz que dizia: "Então?". Foi nesse instante, e somente nesse instante, ele disse, que finalmente se deu conta de que aquele caos de luz e sombra era um rosto – e, na realidade, o rosto de seu cirurgião.

Sua experiência foi praticamente idêntica à do paciente de Gregory, S. B., que ficou acidentalmente cego na infância e recebeu um transplante de córnea quando já estava com mais de cinquenta anos:

> Quando os curativos foram removidos [...] ele ouviu uma voz vindo da sua frente e de um dos lados: virou-se na direção da origem do som e viu um "borrão". Compreendeu que aquilo devia ser um rosto. [...] Parecia crer que não saberia que aquilo era um rosto se não tivesse ouvido previamente a voz, sabendo que as vozes vêm de rostos.

Nós que nascemos com a visão mal podemos imaginar tal confusão. Já que, possuindo de nascença a totalidade dos sentidos e fazendo as correlações entre eles, um com o outro, criamos um mundo visível de início, um mundo de objetos, conceitos e sentidos visuais. Quando abrimos nossos olhos todas as manhãs, damos de cara com um mundo que passamos a vida *aprendendo* a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através da experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes. Mas quando Virgil abriu os olhos, depois de ter sido cego por 45 anos – tendo um pouco mais do que a experiência visual de uma criança de colo, há muito esquecida –, não havia memórias visuais em que apoiar a percepção; não havia mundo algum de experiência e sentido esperando-o. Ele viu, mas o que viu não tinha qualquer coerência. Sua retina e nervo ótico estavam ativos, transmitindo impulsos, mas seu cérebro não conseguia lhes dar sentido...

1. Noiva de Virgil, que iniciou um diário no dia seguinte ao da operação, o dia em que os curativos foram removidos.

Oliver Sacks (1995, pp. 124-129).

Exercício:

Discussão: após a leitura do texto, estimular a discussão dos alunos sobre ele, explorando principalmente o último parágrafo.

Sugestões de filmes: 1) *À primeira vista* (*At first sight*). Direção: Irwin Winkler. Metro-Goldwyn-Mayer, 1998. 2) *Janela da alma*. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Copacabana Filmes, 2001.

2 - Contextualização: O empirismo inglês (aula expositiva)

Com a filosofia moderna, a concepção do conhecimento passou por reformulações substanciais, sendo considerada numa perspectiva muito distinta da dos períodos anteriores. A problemática do conhecimento acabou ganhando autonomia e impondo-se como uma nova disciplina, a Teoria do Conhecimento, cujo desenvolvimento compreendeu o período que vai de Descartes a Kant, passando pelo empirismo inglês. As teorias do conhecimento, sejam elas racionalistas ou empiristas, caracterizam-se por elaborar uma reflexão sobre o conhecimento, privilegiando, sobretudo, o sujeito do ato cognitivo.

As correntes de pensamento modernas, tanto racionalistas como empiristas, são filosofias da reflexão: estabelecem como fundamento do conhecimento o autoconhecimento. Só quando o intelecto conhece a si próprio, suas capacidades e seus limites, ele pode conhecer outras coisas. Contudo, racionalismo e empirismo interpretam de modo muito diverso o sujeito do conhecimento e seu modo de proceder no ato cognitivo.

O racionalismo concebe o homem essencialmente como razão, considerada fonte do conhecimento verdadeiro. A formulação de verdades universais e necessárias só se torna possível por intermédio da razão, tendo como ponto de partida as ideias inatas, evidentes em si mesmas e independentes de toda experiência sensível. Os racionalistas não negam o conhecimento sensível, mas desconfiam de seu valor cognitivo, na medida em que ele pode ser fonte de enganos e ilusões. As informações que nos oferecem só se tornam confiáveis depois de serem submetidas ao tribunal da razão.

Enquanto para o racionalismo a razão é que decide o que é verdadeiro ou não, até mesmo em relação ao conhecimento sensível, o empirismo, ao contrário, recorre à evidência sensível como critério e norma da verdade, inclusive para decidir quais os conceitos da razão que possuem validade objetiva.

Para os empiristas, a única fonte de conhecimento confiável é a experiência. Todos os nossos conceitos, mesmo os mais gerais e abstratos, procedem da experiência. Portanto, todo conhecimento, com exceção da matemática, é elaborado *a posteriori*, o que implica a negação da tese racionalista de que algumas das nossas ideias sejam inatas ou *a priori*. É bem conhecida a imagem, esboçada por Locke, sobre o espírito humano como uma folha em branco, em que a experiência escreverá tudo.

O empirismo moderno desenvolveu-se na Inglaterra entre os séculos XVII e XVIII e alguns dos seus principais representantes foram Francis Bacon (1561-1621), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776).

O termo "empírico" provém de *empiria*, que significa experiência num duplo sentido: experiência externa, percepção do mundo exterior com base nos cinco sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato), e experiência interna, referindo-se à percepção que o sujeito tem de si próprio, dos conteúdos psicológicos da mente.

> Para os empiristas, a sensação e a percepção dependem das coisas exteriores, isto é, são causadas por estímulos externos que agem sobre nossos sentidos e sobre o nosso sistema nervoso e que recebem uma resposta que parte de nosso cérebro, voltando a percorrer nosso sistema nervoso até chegar aos nossos sentidos na forma de uma sensação (uma cor, um sabor, um odor), ou de uma associação de sensações numa percepção (vejo um objeto vermelho, sinto o sabor de uma carne, sinto o cheiro da rosa etc.) [...] A causa do conhecimento sensível é a coisa externa, de modo que a sensação e a percepção são efeitos passivos de uma atividade dos corpos exteriores sobre o nosso corpo [Chaui, 2005, p. 133].

O empirismo foi importante historicamente por várias razões. No seu interior nasceu a psicologia como ciência humana, com base na reflexão sobre os aspectos psicológicos do conhecimento: sensação, percepção, ideia, associação de ideias etc. Além disso, o empirismo

contribuiu decisivamente para enfatizar e valorizar o papel da experiência na construção do conhecimento, quando todas as posturas racionalistas, desde a Antiguidade, menosprezaram esse fator do conhecimento humano.

Todavia o empirismo acaba caindo no extremo oposto, fazendo da experiência a única fonte confiável do conhecimento humano. Em consequência, todo conhecimento fica limitado ao particular e contingente, com exceção da matemática, cujas verdades independem da experiência, e, por isso, são universais e necessárias. Pela ótica empirista, que alcança seu nível máximo de radicalização com David Hume, a ciência experimental torna-se um domínio de conhecimentos apenas prováveis. Para esse autor não há como explicar a elaboração de leis e teorias universais e necessárias a partir da experiência, que é sempre particular e contingente.

3 - Reflexão: O empirismo de John Locke e David Hume

Texto 2: *Ensaio acerca do entendimento humano* – John Locke

Livro II - Capítulo I - As ideias em geral e sua origem

John Locke

1. A ideia é o objeto do pensamento. Todo homem tem consciência de que pensa, e que quando está pensando sua mente se ocupa de ideias. Por conseguinte, é indubitável que as mentes humanas têm várias ideias, expressas, entre outras, pelos termos brancura, dureza, doçura, pensamento, movimento, homem, elefante, exército, embriaguez. Disso decorre a primeira questão a ser investigada: como elas são apreendidas? (...)

2. Todas as ideias derivam da sensação ou da reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia dos homens pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos.

3. O objeto da sensação é uma fonte das ideias. Primeiro, nossos sentidos, familiarizados com os objetos sensíveis particulares, levam para a mente várias e distintas percepções das coisas, segundo os vários meios pelos quais aqueles objetos os impressionam. Recebemos, assim, as ideias de amarelo, branco, quente, frio, mole, duro, amargo, doce e todas as ideias que denominamos de qualidades sensíveis. Quando digo que os sentidos levam para a mente, entendo com isso que eles retiram dos objetos externos para a mente o que lhes produziu estas percepções. A esta grande fonte da maioria de nossas ideias, bastante dependente de nossos sentidos, dos quais se encaminham para o entendimento, denomino *sensação*. (...)

6. Observável nas crianças. Quem considerar com atenção a situação de uma criança quando vem ao mundo quase não terá razão para supor que ela se encontra com uma abundância de ideias que constituirão o material de seu futuro conhecimento. Gradualmente, será delas provida. (...) Luz e cores estão à disposição em toda parte em que o olho estiver apenas aberto; sons e certas qualidades sensíveis não se omitem de procurar seus próprios sentidos, forçando sua entrada na mente; mesmo assim, penso ser facilmente admitido que, se uma criança fosse mantida num lugar em que apenas visse o branco e o preto até a idade adulta, não teria ideia do vermelho ou do verde, do mesmo modo que quem jamais experimentou o gosto da ostra ou do abacaxi não teria esses gostos determinados. (...)

9. A alma começa a ter ideias quando começa a perceber. Perguntar quando um homem começa a ter quaisquer ideias equivale a perguntar quando começa a perceber, pois dá no mesmo dizer *ter ideias* ou ter *percepção*.

John Locke (1973, pp. 165ss).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto com esclarecimento do vocabulário.
b) *Em grupo*: responder às seguintes questões:
- Por que Locke compara a mente do homem, ao nascer, com uma folha de papel em branco?
- Como ele explica a formação de ideias a partir das sensações?
- Dê exemplos de ideias que têm origem em sensações visuais, auditivas, olfativas gustativas e táteis.

c) *Painel*: com a classe disposta em círculo, os relatores apresentam as conclusões dos grupos sobre a primeira questão. Com a ajuda do professor, elabora-se uma síntese dessas conclusões. Procede-se do mesmo modo com cada uma das outras questões.

*Sugestão: ao final, os alunos confeccionam um mural com a seguinte disposição:

Órgãos dos sentidos	Sensações	Exemplos de ideias correspondentes a cada sensação
visão	visuais	(colocar os exemplos correspondentes a cada sensação apresentados pelos grupos no painel)
audição	auditivas	
olfato	olfativas	
paladar	gustativas	
tato	táteis	

Texto 3: Investigação sobre o entendimento humano – David Hume

Seção II - Da origem das ideias

David Hume

11. Todos admitirão sem hesitar que existe uma considerável diferença entre as percepções da mente quando um homem sente a dor de um calor excessivo ou o prazer de um ar moderadamente tépido e quando relembra mais tarde essa sensação ou a antecipa pela imaginação. Essas faculdades podem remedar ou copiar as percepções dos sentidos, mas jamais atingirão a força e a vivacidade do sentimento original. O máximo que podemos dizer delas, mesmo quando operam com todo o seu vigor, é que representam o seu objeto de maneira tão viva que *quase* se poderia dizer que os vemos ou sentimos. Mas, a não ser que a mente esteja afetada por uma doença ou pela loucura, nunca podem chegar a um tal diapasão de vivacidade que seja completamente impossível distinguir entre essas percepções. Todas as cores da poesia, por mais esplêndidas, jamais poderão pintar os objetos naturais de tal modo que a descrição seja tomada por uma verdadeira paisagem. O mais vivo pensamento é ainda inferior à mais embotada das sensações.

Podemos observar que uma distinção semelhante vale para todas as demais percepções da mente. Um homem presa de um acesso de cólera é atuado de maneira diversa daquele que apenas pensa nessa emoção. Se me disserem que tal ou tal pessoa está enamorada, eu compreenderei facilmente o que isso significa, e farei uma ideia justa de sua situação, mas nunca poderei confundir essa ideia com as agitações e desordens reais da paixão. Quando refletimos sobre os nossos sentimentos e afeições passados, o nosso pensamento é um espelho fiel e copia com exatidão os objetos; mas as cores que emprega são opacas e esmaecidas em comparação com as de que se revestiam as nossas percepções originais. Não se faz mister um discernimento sutil nem uma cabeça metafísica para marcar a distinção entre eles.

12. Podemos, pois, dividir aqui todas as percepções da mente em duas classes ou espécies, as quais se distinguem pelos seus diferentes graus de força ou vivacidade. As menos fortes ou vivazes são comumente denominadas *pensamentos* ou *ideias*. A outra espécie não tem nome em nossa língua, como em muitas outras, suponho que por não ser necessário para nenhum fim que não fosse filosófico o incluí-las sob um termo ou uma designação geral. Tomemos, pois, uma pequena liberdade e chamemo-las *impressões*, usando a palavra num sentido algo diferente do atual. Pelo termo *impressão*, entendo todas as nossas percepções mais vivazes, quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos ou queremos. E as impressões distinguem-se das ideias, que são as impressões menos vivazes das quais temos consciência quando refletimos sobre qualquer dessas sensações ou movimentos acima mencionados.

13. À primeira vista, nada parece mais ilimitado do que o pensamento humano, que não só escapa a todo poder e autoridade humana, mas não se restringe sequer aos limites da natureza e da realidade. Formar monstros e ligar formas e aparências incongruentes não custa mais trabalho à imaginação do que conceber os objetos mais naturais e familiares. [...]

Mas embora nosso pensamento pareça possuir essa liberdade ilimitada, examinando o assunto mais de perto vemos que em realidade ele se acha encerrado dentro de limites muito estreitos e que todo o poder criador da mente se reduz à simples faculdade de combinar, transpor, aumentar ou diminuir os materiais fornecidos pelos sentidos e pela experiência. Quando pensamos numa montanha de ouro, não fazemos mais do que juntar duas ideias compatíveis entre si, *ouro* e *montanha*, que já conhecíamos anteriormente. Podemos conceber um cavalo virtuoso, pois os nossos sentimentos nos levam à concepção de virtude, e esta pode unir-se à figura e forma de um cavalo, animal que nos é familiar. Em resumo, todos os materiais do pensamento derivam

da sensação interna ou externa; só a mistura e composição destas dependem da mente e da vontade. Ou, para expressar-me em linguagem filosófica, todas as nossas ideias ou percepções mais fracas são cópias de nossas impressões, ou percepções mais vivas.

14. Creio que os dois argumentos que se seguem bastarão para provar isto. Em primeiro lugar, sempre que analisamos nossos pensamentos ou ideias, por mais complexos e sublimes que sejam, descobrimos que eles se resolvem em ideias simples, que são as cópias de uma sensação ou percepção anterior. Mesmo as ideias que à primeira vista mais parecem afastar-se dessa origem mostram, a um exame mais atento, derivar dela. A ideia de Deus, no sentido de um Ser infinitamente inteligente, bom e sábio, surge das reflexões que fazemos sobre as operações de nossa mente, aumentando num grau ilimitado essas qualidades de bondade e sabedoria. Podemos prosseguir esse exame até onde nos aprouver; sempre veremos que todas as ideias que examinamos derivam de uma impressão semelhante. [...]

15. Segundo: se sucede que, por um defeito do órgão, um homem não é suscetível de determinada espécie de sensação, verificamos sempre que ele é igualmente incapaz de formar as ideias correspondentes. Um cego não pode fazer ideia das cores, nem um surdo dos sons. Que a cada um deles se restitua o sentido de que carece e, abrindo-se essa porta a novas sensações, ter-se-á aberto também uma porta às ideias, e ele não terá dificuldade em conceber esses objetos. [...]

17. [...] Todas as ideias, especialmente as abstratas, são naturalmente fracas e obscuras; a mente não as retém senão por um tenuíssimo fio; estão sujeitas a serem confundidas com outras ideias semelhantes; e, depois de usar muitas vezes um termo qualquer, embora sem significado claro, inclinamo-nos a supor que ele corresponda a uma ideia determinada. Por outro lado, todas as impressões, isto é, sensações, sejam elas exteriores ou interiores, são fortes e vívidas; os limites entre elas são os mais nítidos possíveis, e não é fácil errar ou enganar-se a seu respeito. Quando suspeitarmos, portanto, que um termo filosófico seja empregado sem qualquer significação ou ideia (o que acontece com muita frequência), bastará perguntar: *De que impressão deriva essa suposta ideia?* E, se for impossível casá-la com uma impressão qualquer, isso servirá para confirmar a nossa suspeita. Colocando as ideias sob uma luz tão clara, temos boas razões para nutrir a esperança de remover todas as disputas que possam surgir a respeito de sua natureza e realidade.

Obs.: A enumeração dos parágrafos segue a enumeração original do texto.
David Hume (1973, pp. 134ss).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, grifando as ideias mais importantes. Em seguida o professor faz o esclarecimento do vocabulário e dos conceitos essenciais do texto, resolvendo dúvidas de compreensão.

b) *Em grupo*: a classe é dividida em grupos e cada grupo elabora um pôster ou cartaz com um esquema das ideias principais ou estruturação lógica do texto.

c) *Painel*: cada relator expõe a estruturação feita pelo grupo, a partir da apresentação do cartaz. As diferentes estruturações são confrontadas e discutidas. Ao final o professor apresenta sua estruturação, também em pôster.

Sugestão:

Estruturação do texto
1. As percepções da mente dividem-se em: § 11 a 13 1.1. Impressões ou sensações: todas as percepções vivas, atuais, quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos, queremos (exigem a presença do objeto) 1.2. Pensamentos ou ideias: menos vivas, não atuais (lembrança de impressões passadas ou representações na ausência do objeto)
2. Limites do pensamento humano: § 13 a 15 2.1. O pensamento humano, aparentemente ilimitado, na realidade possui limites muito estreitos: limita-se à capacidade de combinar, transpor, aumentar ou diminuir os materiais fornecidos pelos sentidos e pela experiência. Ex: montanha de ouro 2.2. Todo pensamento deriva da sensação interna ou externa; só a mistura e combinação destas depende inteiramente do entendimento e da vontade. Ex: ideia de Deus
3. Conclusão: § 17 3.1. A ideia que não deriva de uma impressão sensível não tem significação objetiva

4 - Avaliação

Redação individual: "O mais vivo pensamento é ainda inferior à mais embotada das sensações" (David Hume)

Orientação:

Introdução: Qual é a ideia central de Hume na frase citada?
Desenvolvimento:

- o que é "impressão" para Hume?
- o que é "ideia", segundo o autor?
- qual a relação que ele estabelece entre impressão e ideia?

Conclusão: Retomar o tema da redação e aquilo que é dito na Introdução para apresentar um argumento final.

Observação: o professor deve dar um retorno à classe sobre a correção da redação, apontando os pontos positivos, comentando os problemas e sugerindo formas de superá-los.

5 - Debate com base nas unidades 5 e 6

Tema: Racionalismo e empirismo: duas diferentes concepções do conhecimento.

Preparação prévia: sugerir uma bibliografia a partir da qual os alunos possam aprofundar o conhecimento sobre essas duas correntes, de modo a colher argumentos a favor e contra cada uma delas. O dicionário de filosofia é uma fonte importante.

Realização do debate:

- Indicação de um *moderador* – Sugestão: o professor.
- Indicação de um *secretário*: um aluno que seja observador e tenha boa capacidade de síntese. Este deve anotar os argumentos principais dos dois grupos.
- Esclarecer que o *objetivo do debate* não é determinar um vencedor – racionalismo ou empirismo –, mas aprender a argumentar segundo a lógica de cada uma dessas posições.
- Dividir a classe em *dois grupos* – cada um deles deve argumentar em favor de uma posição e contra a outra. Cada participante tem direito à palavra, segundo a ordem de inscrição, que é feita junto ao moderador.
- Depois de 15 a vinte minutos de debate, *invertem-se as posições*, de modo que os dois grupos passem a argumentar a favor e contra a outra posição.
- Ao final, o *secretário apresenta suas anotações* sobre o debate, abrindo-se em seguida a palavra para que todos possam sugerir acréscimos ou correções. Uma cópia do relatório corrigido é entregue a cada um dos alunos.

UNIDADE DIDÁTICA 7

Título: O Iluminismo			**Duração: 7 horas-aula**
Objetivos	**Conteúdo**	**Atividades**	**Recursos didáticos**
*Compreender os aspectos essenciais do pensamento iluminista e sua importância na cultura ocidental	*Caracterização da "Filosofia da Luzes"	1-Introdução: as luzes da razão	Texto 1: "As luzes da razão"
*Ter contato direto com os textos de dois dos mais importantes pensadores iluministas: Kant e Rousseau	*Kant e a noção de "esclarecimento"	2-Contextualização: os ideais iluministas	Texto 2: "Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'?", Kant.
	*Rousseau e a educação numa perspectiva iluminista	3-Estudo de texto: Kant	Texto 3: "Emílio ou Da educação", Rousseau.
		4- Estudo de texto: Rousseau	
Avaliação da unidade: **Resumo do texto de Kant: "Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'?" (Aufklärung).**			

1 - Introdução

Texto 1: As luzes da razão

Na história do conhecimento humano, foi frequente o uso da *luz* em sentido figurado, como referência àquilo que esclarece o espírito, seja a luz da fé ou a luz da razão.

Na filosofia moderna, a metáfora da luz foi associada à sabedoria, em oposição às sombras ou escuridão, associadas à ignorância, à superstição, aos preconceitos.

No Iluminismo ou Época das Luzes (século XVIII), como o próprio nome indica, a metáfora da luz foi largamente empregada para designar a razão, concebida como uma força intelectual capaz de iluminar os caminhos que conduzem o homem à verdade e ao progresso.

Na perspectiva iluminista, esses objetivos poderiam ser alcançados por intermédio de um exercício autônomo da razão, o que implicava fazer a crítica da tradição, da autoridade, dos preconceitos; tudo deveria ser submetido à crítica da razão, inclusive a própria razão, como propôs Kant.

A razão iluminista pretendia justamente opor sua autonomia de pensamento e suas luzes ao pretenso obscurantismo das épocas anteriores.

Exercício:

Depois da leitura desse pequeno texto, estimular os alunos a interpretar o sentido da associação entre o conhecimento da razão e a imagem da luz. Que sentido tem essa associação? Ela parece adequada em relação àquilo que o Iluminismo pretende significar?

Em grupo, os alunos devem criar uma imagem (desenho, foto, pintura etc.) que considerem capaz de exprimir adequadamente o sentido metafórico de "luz da razão". Cada grupo deve apresentar seu trabalho à classe, explicando seu sentido. Os trabalhos devem ser afixados em algum espaço, ficando expostos na classe.

2 - Contextualização: os ideais iluministas (aula expositiva)

O Iluminismo (ou "filosofia das luzes", filosofia da "Ilustração") designa um movimento cultural que tomou conta da Europa Ocidental, especialmente França, Inglaterra e Alemanha, entre as últimas décadas do século XVII e as últimas décadas do século XVIII, período que costuma ser designado como o "Século das Luzes".

Não se trata de uma doutrina sistematizada e unitária, mas de uma multiplicidade de concepções expressas por meio de um grande número de obras distintas que, contudo, tinham em comum o empenho em submeter todos os campos da experiência humana à crítica e à orientação da razão. "A atitude crítica do Iluminismo está bem expressa em sua resoluta hostilidade para com a *tradição*. Na tradição, o Iluminismo vê uma força hostil que mantém vivas crenças e preconceitos que é sua obrigação destruir" (Abbagano, 1982, p. 510). Um dos alvos preferidos das críticas desses pensadores eram os dogmas da tradição religiosa, num contexto de dissolução do sistema feudal, do qual a Igreja era aliada. Os ideais iluministas sintonizavam-se com a ideologia da burguesia em ascensão, na sua luta contra o antigo regime. A defesa da liberdade implicava o questionamento de uma tradição religiosa que havia colocado a razão a serviço da fé.

Contra essa tradição, os iluministas alimentavam uma profunda crença nos poderes da razão humana e, nessa perspectiva, valorizavam a capacidade do homem de tornar-se sujeito e dono do seu próprio destino, ou seja, sua capacidade de pensar por conta própria. "Para ser efetivamente livre a Razão não pode se submeter a nenhuma autoridade que a transcenda ou a nenhuma regra que lhe seja extrínseca: ela é, para si mesma, sua própria regra. [...] Soberana e livre, é assim que a querem os iluministas [...]" (Fortes, 1981, pp. 18s).

Alguns monarcas europeus procuraram encarnar os ideais iluministas em suas ações político-administrativas, empreendimento que ficou conhecido como "despotismo esclarecido". O "déspota esclarecido" mais célebre foi Frederico II da Prússia, também chamado Frederico, o Grande, muito bem relacionado com os filósofos e intelectuais da época, chegando ele próprio a escrever alguns textos de caráter filosófico.

Immanuel Kant (1724-1804), que se insere na tradição do iluminismo alemão, foi um dos filósofos que expressou de modo mais claro o espírito iluminista. Diz ele no prefácio da primeira edição de sua obra mais importante, a *Crítica da razão pura*: "A nossa época é a época da crítica, à qual tudo tem que submeter-se" (1989, p. 5). Trata-se de uma crítica dirigida não apenas às crenças religiosas, políticas e às ideias em geral, mas à própria razão, que deve conhecer com clareza suas possibilidades e seus limites.

Kant redigiu em 1784 um opúsculo intitulado "Resposta à pergunta: O que é 'Esclarecimento'? (*Aufklärung*[1])", que se tornou essencial para a compreensão dos ideais iluministas. Nesse texto o autor enuncia a grande divisa do Iluminismo, *Sapere Aude!*, expressão em latim que significa *ousai saber!*, defendendo a liberdade da razão, que não deve submeter-se a nenhuma autoridade externa, mas apenas a si própria. Mas uma coisa é defender um uso autônomo da razão, outra coisa é conseguir colocá-lo em prática, e a esse respeito Kant revela ter consciência dos limites postos pela realidade do seu tempo: "A sentença de Frederico II 'Discutam quanto quiserem e sobre tudo o que quiserem, mas obedeçam!' indica, para Kant, que ele vive, se não numa 'era esclarecida', então numa 'era de esclarecimento', uma era em que, pelo menos, tinham

1. O termo alemão *Aufklärung*, bastante polissêmico, tem sido traduzido de diversos modos: "esclarecimento", "iluminismo", "ilustração", "filosofia das luzes" etc.

sido eliminados alguns dos obstáculos ao livre e público uso da razão" (Caygill, 2000, p. 184).

Os pensadores iluministas estavam convencidos de que somente com o desaparecimento da irracionalidade e da ignorância, quando a razão e o conhecimento tivessem chegado a todos, é que a humanidade faria grandes progressos. Nessa perspectiva a obra emblemática desse movimento foi a *Enciclopédia*, escrita entre 1751 e 1772, para a qual contribuíram quase todos os filósofos iluministas, e que visava lutar contra o preconceito e a ignorância. Era preciso também "iluminar" ou esclarecer as camadas da população que permaneciam mergulhadas em incertezas e superstições. Por isso os iluministas atribuíram grande importância à educação; sobre esse tema, a obra de maior destaque foi o *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Rousseau procura mostrar que as desigualdades existentes entre os homens não são naturais, mas o resultado das relações que eles estabelecem entre si ao longo da história. Assim, os males sociais são produto da própria civilização humana; o autor critica tanto o percurso histórico da civilização em geral como a organização da sociedade de seu tempo, considerando que ambas são responsáveis pela degeneração do homem. Como eliminar os males da vida social e política dos homens? Rousseau responde essa questão em dois níveis, estreitamente relacionados: o nível político e o nível pedagógico. Na obra *Contrato social*, o autor procura estabelecer as bases políticas para a construção de relações mais legítimas e menos desiguais entre os homens. No *Emílio* mostra as diferentes etapas que deveria seguir a educação para que os indivíduos se tornassem cada vez mais livres e autônomos. O autor acreditava na bondade natural do ser humano, atribuindo à civilização a responsabilidade pela origem do mal e pela degeneração do homem. A educação deveria, portanto, visar dois objetivos fundamentais: desenvolver as potencialidades naturais da criança e afastá-la das regras e artifícios sociais, para evitar que se tornasse má.

Texto 2: Kant. "Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'? (Aufklärung)"

Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (Aufklärung)

Kant

Esclarecimento [*Aufklärung*] *é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado.* A *menoridade* é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. *O homem é o próprio culpado* dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*].

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennes*), continuem no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam porque é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhe em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, esse perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro.

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes, do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura. [...]

Para esse esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais se exige senão *liberdade*. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: *raciocinai*, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, *mas obedecei!*) Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. [...]

Se for feita então a pergunta: "vivemos agora em uma época *esclarecida* [*aufgeklärten*]"?, a resposta será: "não, vivemos em uma época de esclarecimento [*Aufklärung*]". Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento [*Aufklärung*] geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do esclarecimento [*Aufklärung*] ou o século de *Frederico*.

Kant (2005, pp. 63-70).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, buscando esclarecer o vocabulário.
b) *Em grupo*: com base na leitura do texto, responder às seguintes questões:
- O que é menoridade para Kant? Dê exemplos.

- O que o autor entende por "esclarecimento"?
- Por que ele considera que o esclarecimento exige a liberdade?

c) *Painel*: cada relator apresenta as conclusões do seu grupo sobre a primeira questão. A palavra é franqueada a todos e, com a coordenação do professor, elabora-se uma síntese das contribuições dos grupos. Procede-se do mesmo modo em relação às duas outras questões.

Texto 3: Rousseau – *Emílio ou Da Educação*

Emílio ou Da Educação - Livro I
Jean-Jacques Rousseau

[1] Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim.

[2] Sem isso, tudo iria ainda pior, e nossa espécie não quer ser moldada pela metade. No estado em que agora as coisas estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada poriam em seu lugar. Seria como um arbusto que o acaso faz nascer no meio de um caminho, e que os passantes logo fazem morrer, atingindo-o em todas as partes e dobrando-o em todas as direções.

[3] É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que soubeste afastar-te da estrada principal e proteger o arbusto nascente do choque das opiniões humanas! Cultiva, rega a jovem planta antes que ela morra; um dia, seus frutos serão tuas delícias. Forma desde cedo um cercado ao redor da alma de teu filho; outra pessoa pode marcar o seu traçado, mas apenas tu podes colocar a cerca.

[4] Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança.

[5] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos aos nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.

[6] Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

[7] Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres. O discípulo em que suas diversas lições se opõem é mal educado e jamais estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho para seu objetivo e vive consequentemente. Só esse é bem educado.

[8] Ora, dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única de quem somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança?

[9] Portanto, uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo.

[10] Qual é esse alvo? É o mesmo da natureza, isso acaba de ser provado. Já que o concurso das três educações é necessário para a perfeição delas, é para aquela quanto à qual nada podemos que é preciso dirigir as duas outras. Mas talvez o termo natureza tenha um sentido vago demais. Cumpre determiná-lo aqui. [...]

[11] Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses obje-

tos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçadas, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza.

Obs.: A enumeração dos parágrafos foi feita com o objetivo de facilitar o entendimento de sua correspondência com a estruturação do texto; ela não consta do texto original.
Jean-Jacques Rousseau (1999, pp. 7-10).

Exercício:

a) *Leitura individual*, esclarecendo o vocabulário e grifando as ideias principais.
b) *Em grupo*: fazer a estruturação lógica do texto.
c) *Painel*: cada relator apresenta a estruturação feita pelo seu grupo. Confronto entre os diferentes esquemas, visando chegar a uma única forma. Ao final, o professor apresenta sua estruturação. Sugestão:

Estruturação do texto
1. Introdução: § 1 a 3 1.1. Oposição entre natureza e sociedade § 1 e 2 1.2. Finalidade da educação: preservação da bondade natural § 3
2 A educação completa a obra da natureza § 4 a 9 2.1. Os homens são moldados pela educação: tudo o que não temos ao nascer nos é dado pela educação § 4 e 5 2.2. O homem é formado por três mestres: a educação da natureza (desenvolvimento de nossas faculdades e órgãos); educação dos homens (o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento) e educação das coisas (a aquisição de experiência sobre os objetos) § 6 2.3. A boa educação é aquela em que essas três formas convergem para o mesmo fim; a má educação é aquela em que as três formas de educação se contradizem § 7 2.4. A educação da natureza não depende de nós; a dos objetos só em alguns aspectos; a dos homens é a única de que somos senhores e ainda assim seus resultados não estão inteiramente sob nosso controle § 8 e 9
3. Conclusão: § 10 e 11 3.1. Fim da educação, para o qual devem convergir as três educações: a natureza § 10 3.2. O que é natureza: são as disposições naturais que se originam da sensibilidade § 11.

3 - Avaliação da unidade

Resumo do texto de Kant: "Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'? (*Aufklärung*)".

Orientação:

Redação individual: escrever um texto de dez a 15 linhas, resumindo com as próprias palavras as ideias essenciais do texto de Kant. Orientação aos alunos:

a) Grifar as frases mais importantes do texto e resumir essas ideias com as suas próprias palavras.
b) Ler e corrigir essa redação, verificando se as ideias estão bem encadeadas, compondo um todo significativo.
c) Fazer a correção da linguagem.

UNIDADE DIDÁTICA 8

Título: Ética e política			**Duração: 8 horas-aula**
Objetivos	**Conteúdo**	**Atividades**	**Recursos didáticos**
*Partir da questão da corrupção política para problematizar a relação entre ética e política	*Compreensão das relações entre ética e política a partir do exame de duas concepções opostas:	1-Introdução: A questão da corrupção política	Texto 1: "Ética a Nicômaco", Aristóteles.
*Examinar duas maneiras distintas de conceber essa relação: a visão clássica de Aristóteles e a concepção moderna de Maquiavel.	*A articulação entre ética e política em Aristóteles	2-Contextualização: Ética e política no pensamento clássico e na modernidade	Texto 2: "O Príncipe", Maquiavel.
	*A separação entre ética e política em Maquiavel	3-Estudo de texto: Aristóteles	
		4-Estudo de texto: Maquiavel	
Avaliação da unidade: **Redação individual antecedida de debate em classe: "Duas maneiras distintas de conceber a relação entre ética e política: Aristóteles e Maquiavel".**			

1 - Introdução: a questão da corrupção política

Basta abrir as páginas dos jornais para nos depararmos com relatos de atos de corrupção política ou apropriação de dinheiro público em benefício de indivíduos e grupos particulares. Esses acontecimentos têm colocado na ordem do dia a questão da relação entre ética e política. Alguns dizem que "o poder corrompe", ou seja, algumas pessoas que costumavam agir respeitando princípios éticos, ao assumirem cargos na estrutura do Estado acabaram cometendo atos ilícitos, contrários aos princípios que anteriormente regiam seu comportamento como cidadãos.

*Estimular a manifestação das opiniões dos alunos sobre as seguintes questões:

- é possível aceitar a ideia de que "o poder corrompe"?
- o que se entende por corrupção política?

*Depois que os alunos manifestarem suas opiniões, complementar a discussão fazendo algumas considerações sobre o tema.

Sugestão:

A ideia de que "o poder corrompe" baseia-se numa concepção substancialista do poder. O poder seria uma coisa, uma substância, uma entidade com existência autônoma. Essa concepção toma o poder como uma espécie de superentidade diabólica, capaz de agir e produzir certos efeitos perversos como, por exemplo, corromper as pessoas. Dentro dessa lógica, o corrompido seria apenas uma vítima, um sujeito passivo diante da ação perniciosa do poder, o que reduziria a quase nada sua responsabilidade pelo ato praticado.

Embora o fato de um indivíduo ocupar uma posição de poder amplie as oportunidades de corrupção, os homens não se corrompem simplesmente porque ocupam um posto de poder. Ao defrontar-se com um conflito entre o interesse público e o privado, cabe ao indivíduo fazer uma escolha. Quando cede às oportunidades de corrupção, privilegiando o bem privado ou o lucro pessoal em detrimento do bem público, da coisa pública, esse indivíduo está fazendo uma escolha, pela qual ele é inteiramente responsável.

A corrupção política consiste precisamente em colocar o interesse pessoal acima do bem público, ou seja, instrumentalizar o público em benefício próprio.

Em lugar da ideia substancialista do poder (uma entidade diabólica), trata-se de adotar uma concepção relacional: o poder é uma *relação* que se estabelece entre os homens, como fruto da sua própria ação histórica e pela qual eles são responsáveis.

2 - Contextualização: Ética e política no pensamento clássico e na modernidade (aula expositiva)

O pensamento moderno sobre a política instituiu-se rompendo com as concepções clássicas, principalmente no que se refere à relação entre ética e política.

Na Antiguidade, ética e política estavam intimamente relacionadas; tanto é assim que a ideia de sociedade política se desenvolveu em estreita relação com as concepções éticas. Os gregos estavam convencidos de que a lei (*nomos*) deveria oferecer uma medida tanto para a ação do indivíduo, como reger a vida da cidade, de modo que assegurasse a participação equitativa dos indivíduos no bem comum a todos, ou seja, no viver-em-comum. A determinação das leis que deveriam reger a ação individual assumiu a forma de uma doutrina da virtude (*areté*), ou Ética em sentido estrito. A teorização do agir e existir em comum, por sua vez, resultou numa doutrina da lei justa que constituía, ao nível da comunidade, o análogo da virtude no indivíduo (Vaz, 1988, p. 135). Como conclui Henrique de Lima Vaz, "A ciência da *politeia* ou a Política é, assim, a outra face da Ética" (idem, pp. 135s).

Essa imbricação entre ética e política fica muito clara no pensamento de Aristóteles. Na obra *Ética a Nicômaco*, o autor distingue duas modalidades de ação humana, considerando a diferença entre os fins visados: alguns fins são atividades (*praxis*), outros são produtos distintos das atividades que os produzem (*poíesis* ou ação fabricadora) (1987, livro 1, p. 9). A primeira forma de ciência prática é a mais excelente, e, na *Ética a Nicômaco*, ela é denominada ciência política, tendo como objeto o bem supremo do homem, aquele em vista do qual todos os outros são investigados. Como ressalta Enrico Berti, esse bem, contudo, "não é somente o bem de cada indivíduo, mas é o bem de toda a cidade (*polis*), pois o singular é parte dela; por isso a ciência que dele se ocupa é a ciência da cidade, ou a ciência 'política'" (1998, p. 118). Na mesma direção, Alain de Botton ressalta a profunda articulação entre ética e política do ponto de vista aristotélico:

> De todos os ramos da filosofia, Aristóteles acreditava ser a política o mais importante, por ser ela a única capaz de assegurar uma vida boa às pessoas. "É impossível garantir o bem individual de cada um sem a ciência política", argumentava em sua grande obra *A Política*. "Se assegurar o bem individual já é por si só desejável, fazê-lo no caso de um Estado ou de um povo é algo muito mais nobre e sublime" [Botton, 1998, p. 3].

Assim, pode-se afirmar que na Grécia clássica a realização política representava o ponto mais alto da conduta ética. A esse respeito é significativo que Aristóteles conceba a política, num sentido amplo, como a ciência da felicidade humana e a subdivida em duas partes: a primeira, constituída pela ética, e a segunda, pela política propriamente dita.

Portanto, tradicionalmente há um nexo profundo entre ética e política em três aspectos: constituem saberes do mesmo tipo (sabedoria prática); possuem o mesmo objeto, a ação humana, seja no âmbito individual (ética) seja no âmbito coletivo (política); atribuem a mesma finalidade à ação (o Bem).

Essa concepção de política, profundamente ligada à ética, como um saber sobre o que é justo e o que é iníquo, permaneceu por muito tempo na tradição filosófica. Só no início da modernidade, particularmente com Maquiavel (1469-1527), a relação entre ética e política será posta em questão.

Maquiavel recusa a prioridade da ética sobre a política que havia caracterizado o pensamento clássico. A configuração política era concebida pela filosofia antiga como ideal ético-racional, ou seja, a partir da concepção do Bem e da Justiça como ideais da razão, procurava-se determinar como deveria ser constituída uma comunidade política que efetivasse tal ideal. O exemplo mais conhecido

é *A República* de Platão. Para Maquiavel, a filosofia política clássica deve ser descartada como um ideal da imaginação.

O autor não aceita que o Bem seja princípio fundador da comunidade política. Estabelece uma separação entre ética e política, conferindo autonomia ao campo político. Para esse pensador, existe uma lógica das relações políticas que independe de normas morais. Por isso, a partir de Maquiavel, o centro da reflexão política não será mais o *bem*, mas o *poder*.

Vivendo em Florença[1], num período de grande desordem política na Itália, em razão das disputas pelo poder de que participavam não apenas indivíduos e famílias poderosas locais, mas também potências estrangeiras, como França e Espanha, Maquiavel tomou essa conjuntura como desafio para pensar a realidade política ou as relações de poder, tal como elas se apresentavam efetivamente.

As constantes disputas pelo poder na Itália renascentista – dividida em cidades-Estados, sem um poder central – frequentemente eram resolvidas por atos de força, em que era comum apelar para exércitos mercenários; essa situação produzia tal instabilidade política que uma mesma cidade podia mudar de senhor várias vezes ao ano.

Esse quadro, segundo Maquiavel, caracteriza o Estado corrompido, quer dizer, um Estado marcado pela desordem, pela fragmentação política, em que as instituições não são respeitadas e as leis não são obedecidas. Do seu ponto de vista, a diferença fundamental entre o Estado corrompido e o Estado sadio está em que o primeiro visa fins particulares ou de grupo, o segundo visa o bem comum.

Os humanistas da Renascença, a exemplo de Maquiavel, consideravam a falta de preocupação com o bem comum, ou a propensão a colocar os interesses particulares acima dos da comunidade, como uma das tendências mais corruptas da época. Maquiavel foi um dos primeiros pensadores da Renascença a estudar a fundo o papel da corrupção na vida política.

1. Para saber mais sobre a vida e obra de Maquiavel, consulte: Rodrigo (2002).

Mas o que leva à corrupção política? Basicamente a ambição humana. Segundo Maquiavel, a natureza criou os homens de tal modo que eles desejam todas as coisas, mas não podem consegui-las todas. Há, portanto, flagrante contradição entre o egoísmo e a ambição dos homens e a finalidade do Estado, que é o bem comum.

Daí o conflito entre o público e o privado, que se instala por meio da apropriação privada daquilo que é público, isto é, a apropriação de bens públicos para benefício privado.

A ambição humana, semente da corrupção, pode no máximo ser temporariamente contida, mas não eliminada, estando pronta para germinar à menor oportunidade. A ambição não pode ser extinta, porque o desejo, sendo infinito, é insaciável. Por isso Maquiavel considera que a corrupção não constitui uma disfunção ocasional ou um momento de exceção na vida política, mas uma ameaça permanente, um risco sempre presente. Daí não ser possível confiar cegamente em ninguém, mesmo no melhor indivíduo, já que no âmbito dos assuntos humanos o risco da corrupção é permanente. Então, a atitude mais sensata consiste em manter sob constante vigilância a ambição e a maldade, naturais em todos os homens.

Ao pensar a relação entre ética e política, o autor colocou em questão as concepções defendidas pelo humanismo renascentista, que acreditava que o bom governo dependia das boas qualidades morais dos homens que dirigem as instituições. Os humanistas da Renascença procuravam esboçar o perfil moral do "bom príncipe", na convicção de que a bondade moral teria como resultado o bom governo político. Os escritores dessa vertente procuravam, então, determinar os princípios morais que deveriam nortear a ação dos príncipes, apresentando para tanto uma lista de virtudes cuja prática facultaria ao príncipe real tornar-se a encarnação da figura idealizada do "bom príncipe". Tais ideias foram expostas por meio de uma modalidade de literatura que se tornou muito comum no Renascimento, os "espelhos de príncipes", obras curtas, recheadas de conselhos e normas morais a serem seguidas por reis e príncipes. Os

"espelhos de príncipes" eram textos de aconselhamento moral que procuravam determinar a conduta a ser adotada pelos soberanos para que conseguissem realizar um bom governo. Um exemplo ilustrativo desse gênero literário pode ser encontrado na obra *A educação de um príncipe cristão*, de Erasmo de Rotterdam.

Partindo do pressuposto de que um príncipe bom seria também um bom político, os autores dos "espelhos de príncipes" aconselhavam os governantes a comportarem-se virtuosamente. As virtudes políticas eram definidas com base numa extensa lista de qualidades que iam desde atributos morais clássicos consagrados por Platão e Aristóteles (as quatro virtudes cardeais: prudência ou sabedoria, temperança, coragem, justiça), até virtudes tipicamente cristãs (piedade, religião, fé etc.) acrescidas de alguns ideais renascentistas (liberalidade, magnificência, honra e glória).

Na obra *O Príncipe*, especialmente nos capítulos XV a XIX, Maquiavel aborda os temas desenvolvidos pelos autores do gênero "espelhos de príncipes", tratando inclusive das mesmas virtudes que compunham os catálogos dos humanistas, mas divergindo substancialmente da visão tradicional sobre elas, especialmente no que diz respeito à relação entre ética e política.

Para Maquiavel, o problema é que o "bom príncipe", enquanto encarnação das boas qualidades morais, embora corresponda de fato aos ideais da maior parte dos homens, não permite responder com eficácia às duras exigências da ação política.

Texto 1: Ética a Nicômaco – Aristóteles

Ética a Nicômaco

Aristóteles

Livro I

1

Admite-se geralmente que toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. Mas observa-se entre os fins uma certa diferença: alguns são atividades, outros são produtos distintos das atividades que os produzem. Onde existem fins distintos das ações, são eles, por natureza, mais excelentes do que estas.

Ora, como são muitas as ações, artes e ciências, muitos são também os seus fins: o fim da arte médica é a saúde, o da construção naval é um navio, o da estratégia é a vitória e o da economia é a riqueza. [...]

2

Se, pois, para as coisas que fazemos existe um fim que desejamos por ele mesmo e tudo o mais é desejado no interesse desse fim; se é verdade que nem toda coisa desejamos com vistas em outra (porque, então, o processo se repetiria ao infinito, e inútil e vão seria o nosso desejar), evidentemente tal fim será o bem, ou antes, o sumo bem.

Mas não terá o seu conhecimento, porventura, grande influência sobre a nossa vida? Semelhantes a arqueiros que têm um alvo certo para a sua pontaria, não alcançaremos mais facilmente aquilo que nos cumpre alcançar? Se assim é, esforcemo-nos por determinar, ainda que em linhas gerais apenas, o que seja ele e de qual das ciências ou faculdades constitui o objeto. Ninguém duvidará de que o seu estudo pertença à arte mais prestigiosa e que mais verdadeiramente se pode chamar a arte mestra. Ora, a política mostra ser desta natureza, pois é ela que determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço, como a estratégia, a economia e a retórica estão sujeitas a ela. Ora, como a política utiliza as demais ciências e, por outro lado, legisla sobre o que devemos e o que não devemos fazer, a finalidade dessa ciência deve abranger as das outras, de modo que essa finalidade será o bem humano. Com efeito, ainda que tal fim seja o mesmo tanto para o indivíduo como para o Estado, o deste último parece ser algo maior e

mais completo, quer a atingir, quer a preservar. Embora valha a pena atingir esse fim para um indivíduo só, é mais belo e mais divino alcançá-lo para uma nação ou para as cidades-Estado. Tais são, por conseguinte, os fins visados pela nossa investigação, pois que isso pertence à ciência política numa das acepções do termo.

Livro V

2

[...] Quanto à justiça, pois, que corresponde à virtude total, e à correspondente injustiça, sendo uma delas o exercício da virtude em sua inteireza e a outra, o do vício completo, ambos em relação ao nosso próximo, podemos deixá-las de parte. E é evidente o modo como devem ser distinguidos os significados de "justo" e de "injusto" que lhes correspondem, pois, a bem dizer, a maioria dos atos ordenados pela lei são aqueles que são prescritos do ponto de vista da virtude considerada como um todo. Efetivamente a lei nos manda praticar todas as virtudes e nos proíbe de praticar qualquer vício. E as coisas que tendem a produzir a virtude considerada como um todo são aqueles atos prescritos pela lei tendo em vista a educação para o bem comum [...].

Aristóteles

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, esclarecendo o vocabulário e grifando as ideias mais importantes.
b) *Em grupo*: responder às seguintes questões:
   - como Aristóteles relaciona a política com a ética (ou a ideia de bem) no Livro I?
   - como ele relaciona ética e política no Livro V, a partir da associação entre justiça e virtude e entre injustiça e vício?
c) *Painel*: apresentação dos relatos dos grupos e síntese das suas conclusões, tomando cada uma das questões por vez.

Texto 2: *O Príncipe* – Maquiavel

Capítulo XV - Das razões por que os homens e, especialmente, os príncipes são louvados ou vituperados

Maquiavel

Resta examinar agora como deve um príncipe comportar-se com os seus súditos e os seus amigos. Como sei que muita gente já escreveu a respeito desta matéria, duvido que não seja considerado presunçoso propondo-me examiná-la também, tanto mais quanto, ao tratar deste assunto, não me afastarei grandemente dos princípios estabelecidos pelos outros. Todavia, como é meu intento escrever coisa útil para os que se interessarem, pareceu-me mais conveniente procurar a verdade pelo efeito das coisas, do que pelo que delas se pode imaginar. E muita gente imaginou repúblicas e principados que nunca se viram nem jamais foram reconhecidos como verdadeiros. Vai tanta diferença entre o como se vive e o modo por que se deveria viver, que quem se preocupar com o que se deveria fazer em vez do que se faz aprende antes a ruína própria, do que o modo de se preservar; e um homem que quiser fazer profissão de bondade é natural que se arruíne entre tantos que são maus.

Assim, é necessário a um príncipe, para se manter, que aprenda a poder ser mau e que se valha ou deixe de valer-se disso segundo a necessidade.

Deixando de parte, pois, as coisas ignoradas relativamente aos príncipes e falando a respeito das que são reais, digo que todos os homens, máxime os príncipes, por estarem mais no alto, se fazem notar através das qualidades que lhes acarretam reprovação ou louvor. Isto é, alguns são tidos como liberais, outros como miseráveis (usando o termo toscano *misero*, porque *avaro*, em nossa língua, é ainda aquele que deseja possuir pela rapinagem, e *miseri* chamamos aos que se abstêm muito de usar o que possuem); alguns são tidos como pródigos, outros como rapaces; alguns são cruéis e outros piedosos; perjuros ou leais; efeminados e pusilânimes ou truculentos e animosos; humanitários ou soberbos; lascivos ou castos; estúpidos ou astutos; enérgicos ou indecisos; graves ou levianos; religiosos ou incrédulos, e assim por diante. E eu sei que cada qual reconhecerá que seria muito de louvar que um príncipe possuísse, entre todas as qualidades referidas, as que são tidas como boas; mas a condição humana é tal, que não consente a posse completa de todas elas, nem ao menos a sua prática consistente; é

necessário que o príncipe seja tão prudente que saiba evitar os defeitos que lhe arrebatariam o governo e praticar as qualidades próprias para lhe assegurar a posse deste, se lhe é possível; mas não podendo, com menor preocupação, pode-se deixar que as coisas sigam seu curso natural. E ainda não lhe importe incorrer na fama de ter certos defeitos, defeitos estes sem os quais dificilmente poderia salvar o governo, pois que, se se considerar bem tudo, encontrar-se-ão coisas que parecem virtudes e que, se fossem praticadas, lhe acarretariam a ruína, e outras que poderão parecer vícios e que, sendo seguidas, trazem a segurança e o bem-estar do governante.

Maquiavel (1973, pp. 69s).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto grifando as ideias mais importantes. Fazer uma lista em duas colunas com as qualidades do príncipe enumeradas por Maquiavel, anotando na primeira coluna as qualidades boas ou virtudes e na segunda as qualidades más ou vícios correspondentes a cada virtude.
b) *Em grupo*: distribuir duas virtudes e seus vícios correspondentes para cada grupo, que deve procurar no dicionário de língua portuguesa o significado de cada qualidade e explicar o sentido da oposição entre cada virtude e vício.
c) *Painel*: cada relator expõe para a classe o trabalho do grupo.
d) O professor auxilia a resolver eventuais dificuldades de compreensão, fazendo as complementações necessárias.

Explicação do texto:

Estimular os alunos a comentar a compreensão que tiveram da leitura feita. Fazer um comentário do texto, tomando por base sua estruturação lógica.

Sugestão:

Estruturação do texto
1. Questão central: a relação política entre o príncipe e os súditos.
1.1. Princípio que comanda a análise: procurar a verdade das coisas tal como elas são realmente e não pelo que delas se pode imaginar
2. Como o príncipe deve comportar-se:
2.1. Princípio geral: não é possível ser bom sempre; para manter-se no poder é preciso que o príncipe aprenda a ser mau, quando isso for necessário.
2.2. Como os príncipes são avaliados: por meio das qualidades que lhes acarretam reprovação ou louvor.
2.3. Todos pensam que o príncipe deveria possuir todas as qualidades que são tidas como boas (virtudes), mas isso é impossível.
2.4. O que fazer? Evitar aqueles defeitos (vícios) que levariam o príncipe a perder o poder e praticar as qualidades que lhe asseguram a posse deste.
2.5. O príncipe não deve ficar prisioneiro das boas qualidades morais porque nem sempre elas têm eficácia política: há coisas que parecem virtudes, mas que, postas em prática, trazem a ruína política, e outras que parecem vícios, mas dão bons resultados políticos.

Sugestão de leitura complementar: Maquiavel, "O Príncipe", cap. XVIII, em *Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural, 1973, pp. 79ss.

3 - Avaliação

Debate em classe, seguido de uma redação individual.

Tema: "Duas maneiras distintas de conceber a relação entre ética e política: Aristóteles e Maquiavel"

Orientação para o debate:

Confrontar as posições de Aristóteles e Maquiavel sobre a relação entre ética e política com base na retomada das seguintes afirmações dos textos estudados:

a) "[...] a maioria dos atos ordenados pela lei são aqueles que são prescritos do ponto de vista da virtude considerada como um todo. Efetivamente a lei nos manda praticar todas as virtudes e nos proíbe de praticar qualquer vício" (Aristóteles).
b) "Assim, é necessário a um príncipe, para se manter, que aprenda a poder ser mau e que se valha ou deixe de valer-se disso segundo a necessidade". [...] "E ainda não lhe importe incorrer na fama de ter certos defeitos, defeitos estes sem os quais dificilmente poderia salvar o governo, pois que, se se considerar bem tudo, encontrar-se-ão coisas que parecem virtudes e que, se fossem praticadas, lhe acarretariam a ruína, e outras que poderão parecer vícios e que, sendo seguidas, trazem a segurança e o bem-estar do governante" (Maquiavel).

- O debate deve concentrar-se na explicitação dos pontos de divergência ou conflito entre o pensamento de Aristóteles e Maquiavel quanto à relação entre ética e política. Orientar os alunos para tomem nota dos aspectos mais importantes do debate.

Redação individual:

Com base nos textos lidos e no conteúdo do debate, redigir um texto de dez a 15 linhas sobre o tema já citado. Orientar os alunos para que estejam atentos à organização lógica do raciocínio e à apresentação de argumentos que fundamentem suas afirmações. Lembrar também da necessidade de fazer a revisão do texto, antes de entregá-lo ao professor.

UNIDADE DIDÁTICA 9

Título: Locke e o liberalismo clássico			**Duração: 10 horas-aula**
Objetivos	**Conteúdo**	**Atividades**	**Recursos didáticos**
*Partir do neoliberalismo para introduzir a discussão sobre o liberalismo clássico	*Caracterização do neoliberalismo	1-Introdução: o neoliberalismo	Jornais e revistas
*Compreender os aspectos essenciais do liberalismo clássico na Inglaterra	*Os direitos individuais na perspectiva liberal	2-Contextualização: Locke e o liberalismo na Inglaterra	Texto 1- Declaração de Direitos (Bill of Rights)
*Ter contato direto com textos de Locke, a partir de uma perspectiva crítica	*Locke e o liberalismo na Inglaterra	3-Estudo de texto: Declaração de Direitos de 1689	Texto 2- Locke: "Segundo Tratado sobre o Governo" (§ 25-28 e 30)
	*A origem da propriedade privada para Locke	4-Estudo de texto: Locke	Texto 3- "A teoria liberal", Marilena Chaui
	*O uso do dinheiro e as desigualdades sociais	5-Estudo de Texto: Marilena Chaui	Texto 4- "Segundo Tratado sobre o Governo" (§ 46, 47, 50), Locke
		6-Estudo de texto: Locke	Texto 5- "John Locke", Goldwin
		7-Estudo de texto: Roberto Goldwin	
Avaliação da unidade: **Dissertação: "A origem da propriedade privada segundo John Locke".**			

1 - Introdução: o neoliberalismo

Atividade prévia: pedir antecipadamente aos alunos, divididos em grupos, que procurem em jornais e revistas alguma notícia ou artigo que faça menção ao "neoliberalismo". Cada grupo deve escolher uma das matérias coletadas pelos seus membros, e apresentá-la na classe, indicando qual o assunto de que trata a matéria e qual o sentido em que o termo "neoliberalismo" está sendo empregado.

Depois da apresentação de cada grupo, o professor levanta a questão: o que se entende por neoliberalismo, um termo hoje tão presente nas discussões políticas e econômicas?

Após as manifestações dos alunos, segue-se uma complementação do professor. Sugestão:

Caracterização do neoliberalismo:

No termo "neoliberalismo", o prefixo neo (novo) indica uma nova aplicação do velho liberalismo, quer dizer, sua colocação em prática, a partir dos anos de 1970, num contexto diferente daquele em que foi formulado, exigindo, portanto, mudanças e adaptações. Apesar dessas atualizações, o neoliberalismo retoma e preserva os princípios e ideais básicos do liberalismo político e econômico clássico, nascido no bojo da revolução burguesa do século XVII na Inglaterra.

O neoliberalismo rejeita a intervenção do Estado na economia, defendendo uma ampla liberdade para que o mercado se autorregulamente. Assim, caberia ao próprio mercado, e não ao Estado, ditar as regras da produção e do comércio de mercadorias e serviços. O problema é que, nesse caso, a produção econômica não se dá em função das necessidades da população, mas para atender aos interesses dos produtores. É bem conhecido o expediente de destruir alimentos, quando existe excesso de produção, visando manter seu preço elevado. Se isso atende aos interesses dos produtores, vai contra a necessidade de milhares de pessoas que passam fome em

várias partes do mundo. A experiência tem mostrado que, quando a atividade econômica segue as regras do livre mercado, o lucro de alguns aumenta na mesma proporção em que crescem a miséria e as desigualdades sociais.

No período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento capitalista nos Estados Unidos e na Europa esteve aliado a políticas de bem-estar social. Quando o *welfare state* (Estado do bem-estar social) entrou em crise, no final dos anos de 1970, o neoliberalismo passou a predominar nos grandes países capitalistas, propondo várias medidas para a superação da crise, entre elas a redução dos direitos sociais e trabalhistas e o enxugamento da máquina do Estado por meio das privatizações.

No Brasil, a implementação do neoliberalismo ocorreu a partir do governo Fernando Collor (1991-1992) e levou à limitação da participação do Estado na atividade econômica, à privatização de várias empresas estatais, ao sucateamento de serviços públicos e à redução ou extinção de muitos direitos sociais.

2 - Contextualização: Locke e o liberalismo na Inglaterra

O liberalismo é um fenômeno complexo, que emergiu na Europa moderna, assumindo diferentes conotações nos diversos países europeus. De modo geral, pode ser caracterizado como uma doutrina baseada na defesa intransigente da liberdade individual nos campos econômico, político, religioso e intelectual, manifestando-se também contrário à excessiva intervenção do Estado na vida econômica. As origens do liberalismo coincidiram com o processo de ruptura com as estruturas medievais e a consolidação da burguesia como classe, na fase de transição do feudalismo para o capitalismo. John Locke, filósofo inglês do século XVII, é considerado um dos principais responsáveis pela formulação do liberalismo clássico, sendo contemporâneo das lutas que opuseram o poder monárquico e o Parlamento na Inglaterra.

Na Inglaterra do século XVI, o governo absolutista da dinastia Tudor, especialmente com Henrique VII e Elizabeth, havia conseguido contemplar os interesses da burguesia e manter boa convivência com o Parlamento, conferindo ao seu poder uma aparência de governo popular.

Depois da morte de Elizabeth, em 1603, esse quadro político modificou-se. O poder passou para a dinastia dos Stuart, cujo governo foi marcado por constantes conflitos entre o poder real e a autoridade do Parlamento. Tais conflitos decorriam, por um lado, do abuso do poder por parte dos Stuart, e, por outro, das tentativas de consolidação dos interesses da burguesia por meio de seus representantes na Câmara dos Comuns.

É bom lembrar que nessa altura, século XVII, a burguesia inglesa já estava suficientemente forte para prescindir do apoio da monarquia na consolidação de seu poder sobre a nação. A falta de habilidade dos Stuart contribuiu para acirrar o crescente conflito entre o poder real e o Parlamento. Jaime I insistia em fundamentar a autoridade real no poder divino; seu filho Carlos I continuou na mesma linha, sendo executado em 1649. Embora esses conflitos também se revestissem de aspectos religiosos, opondo protestantes e católicos, eles expressavam, sobretudo, interesses econômicos divergentes.

O fim da Revolução Gloriosa, em 1689, assinalou a derrota final do absolutismo. A Câmara dos Comuns, vitoriosa, mandou chamar Guilherme de Orange e sua esposa Maria, que haviam se refugiado na Holanda, outorgando-lhes o poder real. Com esse ato, o Parlamento burguês deixava claro que o poder real era derivado do seu e nele estava fundamentado.

O novo rei, Guilherme de Orange, ou Guilherme III da Inglaterra, aceitou a "Declaração de Direitos" (*Bill of Rights*), que havia sido votada pelo Parlamento. Com isso, o poder monárquico foi drasticamente reduzido, cedendo boa parte de suas prerrogativas ao Parlamento. A burguesia libertava-se, assim, do Estado absolutista e passava a exercer diretamente o poder. Pode-se afirmar que a Revolução Gloriosa de 1689 deu início ao atual formato da política inglesa, no qual o rei se encontra submetido ao Parlamento.

Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) viveram esse período de conflito entre a monarquia e o Parlamento burguês e formularam sua filosofia política com base na reflexão sobre o contexto histórico vivido. Na sua obra, ambos, como filósofos, conseguiram transcender a conjuntura imediata e conferir uma formulação universal às questões relativas ao poder.

Para Hobbes, as guerras civis mostravam a necessidade de construir uma ordem social baseada na segurança. A solução estaria na instituição de um pacto social, pelo qual os homens renunciariam aos seus direitos naturais – a liberdade e o direito ilimitado sobre todas as coisas – em favor de um poder soberano que fizesse as leis civis e garantisse que fossem cumpridas, mesmo que para isso tivesse de recorrer à força. Haveria, portanto, como em todo contrato, uma troca: os indivíduos trocariam sua liberdade e poder naturais por

segurança. Para Hobbes, só o absolutismo seria capaz de garantir a paz e a segurança; contudo, o absolutismo defendido pelo autor não era mais aquele fundado no direito divino ou de sangue, mas o absolutismo instituído pela arte política dos homens.

Locke adota outra perspectiva política, colocando-se ao lado dos interesses da burguesia e de seus representantes na Câmara dos Comuns; foi a partir desse ponto de vista que contribuiu decisivamente para a formulação da doutrina liberal.

A sociedade civil e o poder político, segundo Locke, originam-se de um pacto ou acordo entre os homens; antes disso os homens viveriam em estado natural. No estado de natureza, anterior ao surgimento da sociedade civil, todos os homens são iguais, na medida em que todos nascem livres e racionais e, dentro dessas condições, possuem direitos naturais. Um dos direitos naturais é o direito à propriedade que não depende, portanto, nem do consentimento de outros homens nem de nenhuma lei política. A propriedade está ligada apenas ao indivíduo e à sua necessidade de alimentar-se e, para tanto, tem o direito de apropriar-se, por meio de seu trabalho, daquilo que a natureza oferece. No estado de natureza, o trabalho é visto como fonte do valor das coisas; o indivíduo, que, com o seu trabalho, cria esse valor, tem direito à propriedade dos frutos produzidos com o suor do seu rosto. O direito de propriedade está vinculado ao trabalho. Desse modo, Locke estabelece solidamente o direito de propriedade, um dos principais pilares da ordem capitalista.

Texto 1: Declaração dos Direitos (*Bill of Rights*)[1]

Declaração dos Direitos (*Bill of Rights*) – Inglaterra, 1689

Os Lords1º espirituais e temporais e os membros da Câmara dos Comuns declaram, desde logo, o seguinte:

1. que é ilegal a faculdade que se atribui à autoridade real para suspender as leis ou seu cumprimento;
2. que, do mesmo modo, é ilegal a faculdade que se atribui à autoridade real para dispensar as leis ou o seu cumprimento, como anteriormente se tem verificado, por meio de uma usurpação notória;
3. que tanto a Comissão para formar o último Tribunal, para as coisas eclesiásticas, como qualquer outra Comissão do Tribunal da mesma classe são ilegais ou perniciosas;
4. que é ilegal toda cobrança de impostos para a Coroa sem o concurso do Parlamento, sob pretexto de prerrogativa, ou em época e modo diferentes dos designados por ele próprio;
5. que os súditos têm direito de apresentar petições ao Rei, sendo ilegais as prisões e vexações de qualquer espécie que sofram por esta causa;
6. que o ato de levantar e manter dentro do país um exército em tempo de paz é contrário à lei, se não proceder autorização do Parlamento;
7. que os súditos protestantes podem Ter, para a sua defesa, as armas necessárias à sua condição e permitidas por lei;
8. que devem ser livres as eleições dos membros do Parlamento;
9. que os discursos pronunciados nos debates do Parlamento não devem ser examinados senão por ele mesmo, e não em outro Tribunal ou sítio algum;
10. que não se exigirão fianças exorbitantes, impostos excessivos, nem se imporão penas demasiado severas;
11. que a lista dos Jurados eleitos deverá fazer-se em devida forma e ser notificada; que os jurados que decidem sobre a sorte das pessoas nas questões de alta traição deverão ser livres proprietários de terras;

1. Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) – Inglaterra, 1689. Disponível em: <www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/declaracaobill.html>. Acesso em: 24/9/2007.

12. que são contrárias às leis, e, portanto, nulas, todas as concessões ou promessas de dar a outros os bens confiscados a pessoas acusadas, antes de se acharem estas convictas ou convencidas;
13. que é indispensável convocar com frequência os Parlamentos para satisfazer os agravos, assim como para corrigir, afirmar e conservar as leis;
14.
15. Reclamam e pedem, com repetidas instâncias, todo o mencionado, considerando-o como um conjunto de direitos e liberdades incontestáveis, como também, que para o futuro não se firmem precedentes nem se deduza consequência alguma em prejuízo do povo.
16. A esta petição de seus direitos fomos estimulados, particularmente, pela declaração de S. A. o Príncipe de Orange (depois Guilherme III), que levará a termo a liberdade do país, que se acha tão adiantada, e esperamos que não permitirá sejam desconhecidos os direitos que acabamos de recordar, nem que se reproduzam os atentados contra a sua religião, direitos e liberdades.

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, procurando no dicionário o sentido das palavras desconhecidas.
b) *Em grupo*: com base no texto "Declaração de Direitos", fazer um cartaz, esquematizando em duas colunas:
   1) Limitações ao poder do rei.
   2) Prerrogativas concedidas ao Parlamento.
c) *Painel*: os grupos apresentam o trabalho realizado e confrontam seus resultados, procurando complementar eventuais lacunas e resolver discrepâncias, de modo que resulte um esquema consensual.

Texto 2: *Segundo Tratado sobre o Governo* – John Locke

Segundo Tratado sobre o Governo. Capítulo V - Da propriedade (§ 25-28 e 30)

John Locke

25. Seja que consideremos a razão natural, que nos diz terem os homens, uma vez nascidos, direito à própria preservação, e, consequentemente, à comida e à bebida e a tudo quanto a natureza lhes fornece para a subsistência; seja que encaremos a revelação, que nos dá conta das concessões feitas do mundo por Deus a Adão, e a Noé e seus filhos; é muito claro que Deus, conforme diz o Rei Davi (Sl 113, 24), "deu a terra aos filhos dos homens", concedendo-a em comum a todos os homens. Tal se supondo, contudo, a alguns afigura-se muito difícil como é possível chegue alguém a ter a propriedade de qualquer coisa. [...] Todavia, esforçar-me-ei por mostrar que os homens podem chegar a ter uma propriedade em várias partes daquilo que Deus deu à humanidade em comum, e tal sem qualquer pacto expresso entre todos os membros da comunidade.

26. Deus, que deu o mundo aos homens em comum, também lhes deu a razão para que o utilizassem para maior proveito da vida e da própria convivência. Concedeu-se a terra e tudo quanto ela contém ao homem para sustento e conforto da existência. E embora todos os frutos que ela produz naturalmente e todos os animais que alimenta pertençam à Humanidade em comum, conforme produzidos pela mão espontânea da natureza; contudo, destinando-se ao uso dos homens, deve haver necessariamente meio de apropriá-los de certa maneira antes de serem utilizados ou de se tornarem de qualquer modo benéficos a qualquer indivíduo em particular. O fruto ou a caça que alimenta o índio selvagem, que não conhece divisas e ainda é possuidor em comum, deve ser dele e de tal maneira dele, isto é, parte dele, que qualquer outro não possa mais alegar qualquer direito àqueles alimentos, antes que lhe tragam qualquer benefício para sustentar-lhes a vida.

27. Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o

propriedade dele. Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, anexou-lhe por este trabalho algo que o exclui do direito comum de outros homens. Desde que esse trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem pode ter direito ao que se juntou, pelo menos quando houver bastante e igualmente de boa qualidade em comum para terceiros.

28. Aquele que se alimenta das bolotas colhidas debaixo de um carvalho ou das maçãs apanhadas nas árvores da floresta, com toda certeza delas se apropriou para si. Ninguém pode negar que lhe pertença o alimento. Pergunto então: Quando começaram a pertencer-lhe? Quando as digeriu? Quando as comeu? Quando as cozinhou? Quando as trouxe para casa? Quando as colheu? E é evidente que, se a colheita, de início, não as fez dele, nada mais poderia tê-lo feito. Este trabalho estabeleceu uma distinção entre o comum e elas; juntou-lhes algo mais do que fez a natureza, a mãe comum de todos, tornando-as assim direito privado dele. E poderá alguém dizer que não tivesse direito a essas bolotas ou às maçãs de que se apropriou por não ter tido o consentimento de todos os homens para que se tornassem dele? Seria roubo tomar de tal maneira para si o que pertencia a todos em comum? Se semelhante assentimento fosse necessário, o homem morreria de fome, apesar da abundância que Deus lhe deu. Vê-se nos terrenos em comum, que assim ficam por pacto, que é a tomada de qualquer parte do que é comum com a remoção para fora do estado em que a natureza o deixou que dá início à propriedade, sem o que o comum nenhuma utilidade teria. E a tomada desta ou daquela parte não depende do consentimento expresso de todos os membros da comunidade. Assim a grama que o meu cavalo pastou, a turfa que o criado cortou, o minério que extraí em qualquer lugar onde a ele tenho direito em comum com outros, tornam-se minha propriedade sem a adjudicação ou o consentimento de qualquer outra pessoa. O trabalho que era meu, retirando-os do estado em comum em que se encontravam, fixou a minha propriedade sobre eles. [...]

30. Assim esta lei da razão torna o veado propriedade do índio que o matou; permite-se que pertençam os bens àquele que lhe dedicou o próprio trabalho, embora anteriormente fossem direitos comuns a todos. E, entre os que se consideram como a parte civilizada da Humanidade, que fizeram e multiplicaram leis positivas para a determinação da propriedade, ainda vigora esta lei original da natureza, para o início da propriedade do que antes era comum; e em virtude dessa lei, o peixe que alguém apanha no oceano, este grande comum da Humanidade que ainda resta, ou o âmbar que qualquer um dele recolhe, tornam-se propriedade daquele que teve o trabalho de apanhá-los, pelo esforço que os retira daquele estado comum em que a natureza os deixou. E mesmo entre nós, a lebre que qualquer um está caçando julga-se daquele que a persegue durante a caçada; visto como, sendo animal que ainda se considera comum sem ser propriedade de um indivíduo particular, quem quer que empregou tanto trabalho para descobrir e perseguir um animal destes retirou-o, por essa maneira, do estado de natureza em que era comum, e iniciou sua propriedade.

Obs.: a enumeração dos parágrafos foi mantida, tal como consta originalmente do texto.
John Locke, "Segundo Tratado sobre o Governo", em *Os Pensadores*, vol. XVIII, São Paulo, Abril Cultural, 1973, cap. V, pp. 51ss.

Explicação de texto:

a) *Leitura individual* do texto, grifando as ideias principais.
b) *Explicação do texto*: o professor faz esclarecimento do vocabulário, soluciona dúvidas de compreensão e explica o raciocínio do autor, com base na estruturação lógica do texto. *Sugestão*:

Estruturação do texto

1. A questão da propriedade privada § 25
   1.1. A razão natural diz que todos os homens têm direito a tudo que é necessário para a preservação de sua vida § 25
   1.2. A Bíblia diz que Deus deu a terra a todos os homens § 25
   1.3. Questão: se originalmente a terra é de todos, como teve origem a propriedade privada? § 25
   1.4. Tese que o autor pretende demonstrar: a propriedade é um direito natural e portanto não depende do consentimento dos membros da comunidade § 25

2. Passagem da propriedade comum à propriedade privada § 26 a 30
   2.1. Deus deu aos homens a razão para que eles se apropriassem da natureza e extraíssem dela seus meios de sobrevivência § 26
   2.2. Cada homem é proprietário de sua pessoa; portanto, o trabalho do seu corpo lhe pertence § 27
   2.3. Ao retirar algo da natureza, o homem acrescenta ao objeto natural algo que lhe pertence (seu trabalho) e por isso o objeto torna-se propriedade dele § 27
   2.4. O trabalho, ao acrescentar à natureza algo mais do que já existia nela, estabelece uma distinção entre o que é comum a todos e o que é direito privado do indivíduo § 28
   2.5. Assim, o trabalho dá origem ao direito de propriedade § 28
   2.6. Origem da propriedade privada: a lei original da natureza, que permite que um bem pertença a quem lhe dedicou o próprio trabalho, embora anteriormente ele fosse propriedade comum § 30

Texto 3: *A teoria liberal* – Marilena Chaui

A teoria liberal – A burguesia e a propriedade privada

Marilena Chaui

[...] Para que o poder econômico da burguesia pudesse enfrentar o poder político dos reis e da nobreza, a burguesia precisava de uma teoria que lhe desse uma legitimidade tão grande ou maior do que o sangue e a hereditariedade davam à realeza e à nobreza. Em outras palavras, assim como o sangue e a hereditariedade davam à realeza e à nobreza um fundamento natural para o poder e o prestígio, a burguesia precisava de uma teoria que desse ao seu poder econômico também um fundamento natural, capaz de rivalizar com o poder político da realeza e o prestígio social da nobreza, e até mesmo suplantá-los. Essa teoria será a da *propriedade privada como direito natural* e sua primeira formulação coerente será feita pelo filósofo inglês John Locke no final do século XVII e início do século XVIII.

Locke parte da definição do direito natural como direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a conservação de ambas. Esses bens são conseguidos pelo *trabalho*.

Como fazer do trabalho o legitimador da propriedade privada enquanto direito natural?

Deus, escreve Locke, é um artífice, um obreiro, arquiteto e engenheiro que fez uma obra: o mundo. Este, como obra do trabalhador divino, a ele pertence. É seu domínio e sua propriedade. Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, deu-lhe o mundo para que nele reinasse e, ao expulsá-lo do Paraíso, não lhe retirou o domínio do mundo, mas lhe disse que o teria com o suor do seu rosto. Por todos esses motivos, Deus instituiu, no momento da criação do mundo e do homem, o direito à propriedade privada como fruto legítimo do trabalho. Por isso, de origem divina, ela é um direito natural.

O Estado existe a partir do contrato social. Tem as funções que Hobbes lhe atribui, mas sua principal finalidade é garantir o direito natural de propriedade.

Dessa maneira, a burguesia se vê inteiramente legitimada perante a realeza e a nobreza e, mais do que isso, surge como superior a elas, uma vez que o burguês acredita que é proprietário graças ao seu próprio trabalho, enquanto reis e nobres são parasitas da sociedade ou do trabalho alheio.

O burguês não se reconhece apenas como superior social e moralmente aos nobres, mas também como superior aos pobres. De fato, se Deus fez todos os homens iguais, se a todos deu a missão de trabalhar e a todos concedeu o direito à propriedade privada, então, os pobres, isto é, os trabalhadores que não conseguem tornar-se proprietários privados, são culpados por sua condição inferior. São pobres, não são proprietários e têm a obrigação de trabalhar para outros, seja porque são perdulários, gastando o salário em vez de acumulá-lo para adquirir propriedades, seja porque são preguiçosos e não trabalham o suficiente para conseguir uma propriedade.

Marilena Chaui, *Convite à filosofia*, São Paulo, Ática, 2005, cap. 11 – "As filosofias políticas (2)"; A teoria liberal, pp. 374s.

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, grifando as ideias principais e respondendo à seguinte *questão*: por que a autora considera que a teoria de Locke sobre a origem natural da propriedade privada oferece uma justificativa aos interesses da burguesia?

b) *Painel*: com a classe disposta em círculo, o professor coordena o painel, dando a palavra aos alunos segundo a ordem de inscrição, e conduzindo a discussão para a elaboração de uma síntese sobre a questão proposta, com base nas participações individuais.

Texto 4: *Segundo Tratado sobre o Governo* – John Locke

***Segundo Tratado sobre o Governo.* Capítulo V – Da propriedade (§ 46, 47, 50)**

John Locke.

46. A maior parte de tudo quanto é realmente útil ao homem [...] é, em geral, de curta duração estragando-se e perecendo de per si se não consumidos pelo uso; o ouro, a prata e os diamantes são artigos a que a imaginação ou o acordo atribuiu valor, mais do que pelo uso real e sustento necessário à vida. [...] E se trocasse ameixas que apodreceriam em uma semana por nozes que o alimentasse durante um ano, não causava dano [...]. Ainda mais, se trocasse as nozes por um bocado de metal, cuja cor lhe agradasse, ou os carneiros por conchas ou a lã por uma pedra cintilante ou um diamante, e guardasse esses objetos durante toda a vida, não invadiria os direitos de terceiros; poderia acumular qualquer quantidade que quisesse desses objetos duradouros; não se achando o extremo dos limites de sua justa propriedade na extensão do que possuía, mas no perecimento de tudo quanto fosse útil a ela.

47. E assim originou-se o uso do dinheiro – algo de duradouro que os homens pudessem guardar sem estragar-se, e que por consentimento mútuo recebessem em troca de sustentáculos da vida, verdadeiramente úteis, mas perecíveis. [...]

50. Mas como o ouro e a prata são de pouca utilidade para a vida humana em comparação com o alimento, vestuário e transporte, tendo valor somente pelo consenso dos homens, enquanto o trabalho dá em grande parte a medida, é evidente que os homens concordaram com a posse desigual e desproporcionada da terra, tendo descoberto, mediante consentimento tácito e voluntário, a maneira de um homem possuir licitamente mais terra do que aquela cujo valor pode utilizar, recebendo em troca, pelo excesso, ouro e prata que podem guardar sem causar dano a terceiros, uma vez que esses metais não se deterioram nem se estragam nas mãos de quem os possui. Os homens tornaram praticável semelhante partilha em desigualdade de posses particulares fora dos limites da sociedade e sem precisar de pacto, atribuindo valor ao ouro e à prata, e concordando tacitamente com respeito ao uso do dinheiro; porque nos governos, as leis regulam o direito de propriedade e constituições positivas determinam a posse da terra.

Obs.: A enumeração dos parágrafos foi mantida tal como consta originalmente do texto.
John Locke (1973, pp. 58s).

Texto 5: John Locke (1632-1704) – Robert A. Goldwin

John Locke (1632-1704)

Robert A. Goldwin

O que se requeria era uma invenção que tornasse razoável que um homem produzisse mais do que o necessário para satisfazer as necessidades imediatas de sua família, mais do que aquilo que poderiam consumir antes que se perdesse. Essa invenção foi o dinheiro, o qual, de acordo com Locke, apareceu por meio de uma espécie de progressão natural. No princípio os homens trocavam alimentos pouco duráveis por outros mais duráveis, como as nozes; mais tarde trocaram bens por "um pedaço de metal, movidos pela beleza de sua cor" (§46). Finalmente chegaram ao acordo de que objetos escassos, mas duráveis, como o ouro e a prata, seriam aceitos em troca de bens perecíveis. [...]

O dinheiro alterou de tal modo as condições vigentes, que os homens já não podiam viver sem uma maior proteção de suas posses. O dinheiro permitiu ao homem aumentar suas possessões e tornou lucrativo para ele "possuir maiores extensões de terra do que aquelas que pode utilizar em seu benefício" (§50). Sem o dinheiro o homem não teria nenhum incentivo para aumentar suas possessões e produzir um excedente, por mais favoráveis que fossem todas as demais circunstâncias. [...]

A introdução do uso do dinheiro completou a mudança radical das condições econômicas originais. As terras sem dono tornaram-se escassas porque se amplia-

ram as possessões cercadas. O aumento da produção favoreceu um aumento da população, isto é, uma oferta de trabalho mais abundante. A condição anterior, na qual a possessão se achava limitada a "uma posse de proporções muito moderadas" (§36), deu lugar a posses maiores. A igualdade da penúria reinante foi substituída por uma desigualdade econômica: "assim como os distintos graus de laboriosidade podiam dar aos homens possessões em proporções diferentes, a invenção do dinheiro deu a eles a oportunidade de seguir adquirindo e aumentar suas posses" (§48). Como se pode ver, Locke fez mais do que havia prometido; não só mostrou qual é a origem da propriedade privada, mas também justificou a desigualdade de posses.

Robert A. Goldwin, "John Locke (1632-1704)", em Leo Strauss e Joseph Cropsey (comp). *Historia de la filosofía política*, Mexico, Fondo de Cultura Económica,1993, pp. 467s (tradução minha).

Exercício:

a) *Leitura individual* dos textos 4 (Locke §46, 47 e 50) e 5 (Robert Goldwin: John Locke), esclarecendo o vocabulário e grifando as ideias principais.
b) *Em grupo*: discussão sobre a seguinte questão:
Quais os argumentos que Locke utiliza para justificar o surgimento das desigualdades sociais a partir do uso do dinheiro?
c) *Painel*: cada relator apresenta as conclusões do seu grupo. A palavra é aberta a todos os alunos. O professor coordena a discussão de modo que sintetize as reflexões dos grupos e faça as complementações necessárias.

3 - Avaliação

Dissertação: "A origem da propriedade privada segundo John Locke"

Orientação:

1. Introdução:
Qual a tese ou ideia central de Locke para explicar o surgimento da propriedade privada?
2. Desenvolvimento:
- Ponto de partida: a propriedade comum de todos os bens da natureza
- O homem como proprietário do seu corpo e da sua força de trabalho
- Quais os argumentos que o autor utiliza para explicar a origem da propriedade privada a partir do trabalho?
3. Conclusão:

Voltar à ideia principal exposta na Introdução e apresentar um argumento final, fazendo observações críticas, se for o caso.

UNIDADE DIDÁTICA 10

Título: A ideologia na perspectiva marxista **Duração: 8 horas-aula**

Objetivos	Conteúdo	Atividades	Recursos didáticos
*Situar a questão da ideologia a partir da discussão sobre propaganda ideológica	*A propaganda e a inculcação ideológica	1-Introdução: a propaganda ideológica	Texto 1: Dora Incontri: "Fazendo a cabeça das pessoas"
*Contextualizar a noção de ideologia no interior do pensamento marxista	*A noção de ideologia no quadro do pensamento marxista	2-Contextualização: o marxismo e a questão da ideologia	Texto 2: "A Ideologia Alemã", Marx e Engels
*Aprofundar a análise do tema com base em textos de Marx/Engels e Althusser	*A ideologia dominante na ótica de Marx	3-Estudo de texto: Marx e Engels	Texto 3: "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado", A lthusser,
	*Os Aparelhos Ideológicos do Estado segundo Althusser	4-Estudo de texto: Althusser	

Avaliação da unidade:
Dissertação: "A função da ideologia na sociedade capitalista".

1 - Introdução: A propaganda ideológica

Texto 1: *Fazendo a cabeça das pessoas* – Dora Incontri

Fazendo a cabeça das pessoas

Dora Incontri

Não é apenas de produtos que os jornais e as televisões podem fazer publicidade. Também se faz propaganda de ideias. É o que se chama de propaganda ideológica. Aí a coisa é ainda mais complicada. Isso porque a publicidade é sempre clara. Isto é, você sabe que está vendo uma propaganda. Já a propaganda de ideias muitas vezes aparece disfarçada. As pessoas não percebem que estão sendo doutrinadas.

Um grande exemplo de propaganda ideológica aconteceu durante o período nazista, na Alemanha de Hitler, nas décadas de 30 e 40 deste século. O nazismo tinha algumas ideias básicas – por sinal, da pior espécie – como a perseguição aos judeus; um patriotismo exagerado, que fazia os alemães desprezarem outros povos a ponto de querer dominá-los; fanatismo pelo ditador Hitler, a quem o povo devia adorar quase como a um deus. Durante o seu governo, os meios de comunicação, jornais, cinemas, rádios (havia também umas poucas emissoras de tv) foram usados diabolicamente para doutrinar o povo alemão. O problema é que a doutrinação é feita na base da distorção dos fatos. Contam-se histórias ou inteiramente mentirosas ou meio verdadeiras, para convencer as pessoas de alguma ideia. Por outro lado, informações importantes são escondidas. Durante a Segunda Guerra Mundial, na Alemanha, o povo não sabia o que acontecia de fato nos campos de concentração. Talvez, se soubessem toda a verdade, tivessem se manifestado contra. Como no Brasil, no tempo dos militares, o povo também não sabia das torturas que aconteciam nas prisões. Isso não quer dizer que os povos não tenham culpa nenhuma do que acontece. Têm sim! Porque, muitas vezes, apoiam um governo ditador, achando que, com a ditadura, o país fica com mais ordem! Mas que ordem é essa, com tortura e morte?

É por isso que o público deve sempre estar alerta, de olhos e ouvidos muito abertos, questionando tudo o que entra na sua cabeça. Mas aí é que está... A característica principal da propaganda é não se dirigir ao raciocínio das pessoas. Se fosse dirigido à razão, seria mais fácil não nos deixarmos influenciar por ela. A razão discute, pesa o que é vantajoso e o que não é. Mas não! A publicidade se dirige à parte emocional do ser humano, ao seu mundo de sensações e de fantasias.

É o caso, por exemplo, de uma propaganda de cigarros: mulheres e homens bonitos, carros velozes, cavalos, aviões, asas-deltas, luxo, riqueza, liberdade... Emoção, aventura, beleza, dinheiro – tudo com que o ser humano geralmente sonha, tudo o que ele gostaria de ser ou ter. A propaganda liga todas essas sensações de sonho com a marca do cigarro. Isso é uma mentira deslavada! Se você fuma o cigarro anunciado, você não fica nem rico, nem bonito, nem arranja uma boa aventura. O máximo que você pode conseguir é um belo câncer no pulmão.

É assim, mais ou menos, com todos os outros produtos. Um refrigerante pode ser refrescante e matar a sede como diz a propaganda, mas não é tão saudável quanto anunciam. Refrigerantes engordam e causam cáries.

Também na propaganda das ideias, usa-se esse tipo de ligação mentirosa. Os políticos, em véspera de eleições, beijam as criancinhas, para fazer propaganda de si mesmos. É geral a ideia de que alguém que gosta de crianças só pode ser um bom sujeito. Então, mesmo que não gostem, políticos do mundo inteiro beijam criancinhas, para parecerem simpáticos. Mas é obvio que beijar criancinhas não tem nada que ver com a competência política. No entanto, o gesto pode influenciar os eleitores, sem que eles percebam.

Os meios de comunicação não possuem apenas interesses comerciais, mas também ideológicos. Aí chegamos a um ponto curioso. Numa democracia, onde não existe um governo impondo uma propaganda ideológica única, existem vários grupos fazendo propagandas ideológicas diferentes. Então, cada jornal pode ter uma ideia diferente para passar para os leitores. Isso também acontece com as emissoras de rádio e televisão.

Nos jornais escritos, essa linha de ideias é passada mais claramente nos chamados editoriais. Trata-se de um artigo, sem assinatura de ninguém, onde aparece o pensamento do jornal a respeito das notícias dadas. Mas não é só aí não. Mesmo na notícia, o jornal e a televisão podem estar passando disfarçadamente uma ideia. Por exemplo, suponha uma eleição para presidente. Digamos que uma rede de televisão esteja dando apoio a um certo candidato, embora não diga isso abertamente. Os jornalistas não dirão: "votem em fulano!". Isso ficaria muito feio, pois todo telejornal, pelo menos em teoria, deveria ser im-

parcial. Então o que fará a televisão? Ela pode usar pequenos truques: quando, por exemplo, estiver contando para os telespectadores o dia dos candidatos a presidente, ela pode falar durante 3 minutos do candidato que apoia e apenas 1 minuto dos outros candidatos. E mais: pode focalizar o candidato de sua preferência quando ele está falando uma frase bem interessante e, em oposição, omitir os pontos positivos dos outros candidatos, mostrando-os só nos momentos em que eles estejam dizendo alguma bobagem. E assim por diante... Dá pra perceber que, sem contar nenhuma mentira, ela puxa a brasa pra sua sardinha?

No jornal acontece a mesma coisa. Quando você conta uma notícia, ela pode ser escrita de várias maneiras, de tal modo que, nas entrelinhas, você está passando a sua ideia a respeito dos assuntos. Por esse motivo, se você quiser saber toda a verdade a respeito de um fato, é bom ler dois ou três jornais diferentes e assistir a duas ou três estações de televisão. Isso porque cada um vai contar o mesmo fato de um jeito. Às vezes, as diferenças são muito sutis, de modo que o público não percebe logo de cara que o jornal está tomando partido.

Agora, vem a pergunta: mas existe algum meio de comunicação que não tome partido? Não existe. Cada um tem um jeito de ver o mundo, de ver os fatos, tem algum interesse ou alguma opinião para defender seus interesses financeiros e ideológicos. Também por isso é bom que haja liberdade de expressão; se há meios de comunicação de todos os tipos de ideias, o público pode tirar uma média e escolher a que mais lhe agrada.

Dora Incontri (1991)

Discussão:

Após a leitura do texto, estimular os alunos a discutirem o tema, dando outros exemplos sobre propaganda ideológica com base nas suas experiências e observações cotidianas.

Pesquisa em grupo:

Solicitar aos alunos que pesquisem em jornais, revistas, televisão, rádio etc., exemplos de propaganda ideológica e confeccionem um cartaz apresentando o material coletado. Os grupos devem apresentar seu trabalho a toda a classe na aula seguinte. Os cartazes podem ficar expostos na sala de aula.

2 - Contextualização: O marxismo e a questão da ideologia (aula expositiva)

O pensamento de Karl Marx (1818-1883) produziu uma revolução na compreensão da história humana, ao conceber de um modo inteiramente novo as relações dos homens com a natureza e com os outros homens. Para explicar a história, Marx parte de uma constatação empírica: a história humana pressupõe a existência de indivíduos humanos vivos. Para se manterem vivos os homens devem suprir suas necessidades básicas: comer, beber, vestir-se e abrigar-se. De início, quando a população na terra ainda era diminuta, bastava colher os frutos ou caçar os animais existentes na natureza para que tais necessidades fossem supridas. Com o aumento da população, aumentaram também as necessidades, de modo que a atividade predatória já não era suficiente para atender a todos. Os homens foram, então, obrigados a produzir os bens necessários à sua sobrevivência, relacionando-se com a natureza, que eles transformam, e com outros homens, com os quais trabalham conjuntamente na busca dessa sobrevivência.

Para Marx, o modo como os homens produzem e as relações de produção que se estabelecem entre eles determinaram, ao longo da história, uma sucessão de diferentes modos de produção: modo de produção comunitário primitivo, escravista antigo, feudal, capitalista e socialista. Apenas o primeiro e o último deles – comunitário primitivo e socialista – não constituem sociedades de classes; todos os demais se baseiam na existência de classes sociais com interesses antagônicos entre si.

As classes sociais surgem quando se estabelece a propriedade privada sobre os meios de produção, isto é, sobre todos os aparatos necessários para a produção, desde a matéria-prima até os instrumentos necessários para transformá-la num produto acabado (terras, instrumentos agrícolas, fábricas, máquinas, equipamentos e utensílios em geral etc.). A partir do momento em que os meios de produção se tornam propriedade de alguns indivíduos, surge também uma massa

de homens sem outra propriedade a não ser a sua força de trabalho, resultando numa sociedade dividida basicamente em duas classes: a dos proprietários e não-proprietários. Não tendo outra forma de conseguir os bens necessários à sua sobrevivência, os não-proprietários são obrigados a vender sua força de trabalho para aqueles que detêm a propriedade dos meios de produção. Essas duas classes possuem, assim, interesses contraditórios; à primeira interessa aumentar o seu lucro explorando ao máximo a força de trabalho, à segunda interessa ter uma remuneração justa pelo seu trabalho. Segundo Marx, o que move a história e explica suas transformações é precisamente a luta de classes, em função de seus interesses contraditórios. Para ele, no interior de cada modo de produção baseado na propriedade privada, é possível perceber a contradição de interesses entre proprietários e não-proprietários: no modo de produção escravista antigo, a luta de classes se dava entre os homens livres e os escravos, no modo de produção feudal, entre o senhor e o servo da gleba, no capitalismo, entre a burguesia e o proletariado.

A classe que é proprietária dos meios de produção se torna classe dominante não apenas do ponto de vista econômico, mas também do ponto de vista político, jurídico e ideológico. Nos períodos históricos em que se apresentou a situação anômala do poder econômico e o poder político pertencerem a classes diferentes, essa situação tendeu a resolver-se em seguida; a classe que dominava economicamente acabou por conquistar também o poder político, de modo que se instituísse uma ordem sociopolítica que atendesse aos seus interesses. O exemplo clássico é o da Revolução Francesa. No período pré-revolucionário, a burguesia já havia conseguido consolidar seu domínio econômico, enquanto o poder político ainda se encontrava nas mãos da classe dominante no modo de produção feudal, a nobreza, já bastante enfraquecida e decadente. Com a Revolução Francesa de 1789, a burguesia conquista o poder político e reorganiza a sociedade segundo seus interesses; daí em diante a burguesia se torna classe dominante em todos os níveis.

Vivendo na época de desenvolvimento do capitalismo industrial, marcada pela eclosão de greves, revoltas e revoluções da classe operária em várias partes da Europa, Marx concedeu atenção especial à análise do modo de produção capitalista e das suas contradições, que os movimentos operários contribuíram para evidenciar.

Para explicar a organização e funcionamento do modo de produção capitalista, o marxismo recorre à famosa metáfora do edifício que, embora um tanto problemática, não deixa de ser bastante didática. O sistema capitalista possui como alicerce uma base econômica ou uma infraestrutura material, âmbito que se refere à produção, circulação e troca de mercadorias. Sobre essa base econômica ergue-se o edifício ou superestrutura social, que compreende dois níveis ou instâncias: o nível jurídico-político, ao qual pertencem o direito e o Estado com todos os aparatos necessários ao seu funcionamento, e o nível ideológico, compreendendo as diferentes ideologias: religiosa, moral, política etc. Essa superestrutura só se mantém assentando-se na base econômica e a função principal da metáfora do edifício é precisamente mostrar que, em última instância, os diferentes níveis da superestrutura social são determinados por essa base. Assim, numa sociedade de classes, como a capitalista, a classe que domina economicamente, quer dizer, aquela que é proprietária dos meios de produção, também se torna dominante ao nível da superestrutura, como se viu com o exemplo da Revolução Francesa, subordinando toda a sociedade aos seus interesses de classe. Enquanto está tentando conquistar o poder, essa classe é revolucionária, como o foi a burguesia durante o processo revolucionário na França, uma vez que luta por mudanças na ordem vigente, opondo-se à classe dominante, no caso, a nobreza. Uma vez vitoriosa, essa classe deixa de ser revolucionária e torna-se conservadora, procurando manter o modo de produção implantado e impedir mudanças no sistema, que agora atende aos seus interesses de classe.

Para manter o *status quo* ou a situação vigente, a burguesia, classe dominante, precisa conquistar o apoio das demais classes, as classes

dominadas, pelo menos num nível suficiente para que rebeliões ou revoltas não coloquem em risco o sistema e sua dominação de classe. Mas como convencer a classe dominada a ir contra os seus próprios interesses e aderir aos interesses da classe dominante? Por meio da dominação ideológica. Para conquistar o apoio da classe dominada, a burguesia oculta o caráter de classe do seu projeto, ou o fato de que ele serve principalmente aos interesses da classe dominante, apresentando-o na forma de "interesse geral" ou "bem comum".

O conceito marxista de ideologia revela precisamente o aspecto mistificador das ideias e valores dominantes. A ideologia constitui uma falsa consciência, que oculta a dominação de classe e a contradição de interesses entre as classes, para substituí-la por uma representação enganosa e ilusória sobre a realidade. Se tomarmos, por exemplo, a noção corrente de nação, ela é apresentada como comunidade de aspirações e interesses, ocultando o fato de que, numa sociedade de classes, a nação não constitui um todo harmônico, mas encontra-se dilacerada internamente pelos interesses que opõem as diversas classes. A ideologia dominante veicula também a ideia do Estado como uma entidade política que está acima da luta de classes, um árbitro imparcial dos conflitos que dividem a sociedade ou um representante do bem comum. Marx colocou por terra toda essa ideologia burguesa sobre o Estado, mostrando que, na sociedade capitalista, ele é um Estado de classe, controlado pela classe dominante e a serviço dos seus interesses, embora ocultando tudo isso por meio da representação ideológica do Estado voltado para o bem comum.

Em *A ideologia alemã*, escrita por Marx e Engels, eles contestam as concepções idealistas sobre a história e a realidade da Alemanha, opondo a elas uma concepção materialista da história, isto é, uma concepção que parte da relação dos homens com a produção da sua vida econômica para explicar as ideias e representações que esses homens formulam, condicionados pelas condições materiais de sua existência.

Louis Althusser, um dos marxistas ilustres do século XX, é autor de *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, publicado pela primeira vez em 1971. Nessa obra, Althusser parte da teoria marxista do Estado para desenvolver um aspecto que ele considera ter sido pouco desenvolvido pelo próprio Marx: a questão dos instrumentos ideológicos que o Estado capitalista utiliza para se perpetuar. Formula, então, o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que alcançou grande repercussão no pensamento marxista na segunda metade do século passado, inclusive no Brasil, principalmente no campo da filosofia da educação. É um texto datado, na medida em que, nas últimas décadas, as enormes mudanças que se processaram nos meios de comunicação de massa obrigariam talvez a relativizar o peso que o autor confere ao aparelho escolar. É preciso levar em conta também que, ao falar da escola, Althusser está se referindo à realidade de seu país, a França, muito diferente do sistema escolar brasileiro no mesmo período.

Texto 2: *A ideologia Alemã* – Marx e Engels

A ideologia Alemã

Marx e Engels

A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independente de sua vontade.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de

um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas... [...] E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. [...]

Em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados, para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. [...]

As ideias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade e, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto as ideias de sua dominação. [...]

Com efeito, cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas.

Marx Engels (1996, pp. 36-74).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, esclarecendo o vocabulário e grifando as ideias principais. Com base na leitura feita, analisar e explicitar o sentido do último parágrafo: "Com efeito, cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas" (Marx & Engels).
b) *Painel*: os alunos apresentam a análise que fizeram, a partir de manifestações voluntárias e segundo a ordem de inscrição. O professor coordena e complementa a discussão da classe.

Texto 3: *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* – Louis Althusser

Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado

Louis Althusser

[...] Que são os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)?

Não se confundem com o aparelho (repressivo) de Estado. Lembremos que na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão "funciona pela violência", pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas).

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará de ser exami-

nada pormenorizadamente, posta à prova, retificada e reelaborada. Com todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular):

- O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas),
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- O AIE familiar[1],
- O AIE jurídico[2],
- O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- O AIE sindical,
- O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc.),
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.).

Dissemos: os AIE não se confundem com o Aparelho (repressivo) de Estado. Em que consiste a diferença? [...]

O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho Repressivo de Estado "funciona pela violência", enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado *funcionam "pela ideologia"*.

Podemos precisar, retificando esta distinção. Diremos de fato que qualquer Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, "funciona" simultaneamente pela violência e pela ideologia, mas com uma diferença muito importante que impede a confusão dos Aparelhos Ideológicos de Estado com o Aparelho (repressivo) de Estado.

É que em si mesmo o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente *pela repressão* (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia (Não há aparelho puramente repressivo). Exemplos: o Exército e a Polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valores que projetam no exterior.

Da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada e até simbólica (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as Igrejas "educam" por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas. Assim a Família... Assim o AIE cultural (a censura, só para mencionar esta) etc. [...]

Enumeramos, nas formações sociais capitalistas contemporâneas, um número relativamente elevado de Aparelhos Ideológicos de Estado: o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação, o aparelho "cultural" etc.

Ora, nas formações sociais do modo de produção *"servagista"* (normalmente dito feudal), observamos que [...] o número dos Aparelhos Ideológicos de Estado é menos elevado e sua individualidade diferente. Observamos, por exemplo, que na Idade Média a Igreja (Aparelho Ideológico de Estado religioso) acumulava muitas das funções hoje atribuídas a vários Aparelhos Ideológicos de Estado distintos, novos em relação ao passado que evocamos, em particular funções escolares e culturais. A par da Igreja existia o Aparelho Ideológico de Estado familiar que desempenhava um papel considerável em comparação com o que desempenha hoje nas formações sociais capitalistas. [...]

Ora, no período histórico pré-capitalista, que examinamos a traços largos, é absolutamente evidente *que existia um Aparelho Ideológico de Estado dominante, a Igreja*, que concentrava não só as funções religiosas, mas também escolares, e uma boa parte das funções de informação e de "cultura". Não é por acaso que toda a luta ideológica do século XVI ao século XVIII, a partir do primeiro impulso dado pela Reforma, se *concentra* numa luta anticlerical e antirreligiosa; não é por acaso, é em função da própria posição dominante do Aparelho Ideológico de Estado religioso.

A Revolução francesa teve antes de mais nada por objetivo e resultado fazer passar o poder de Estado para a burguesia capitalista-comercial, quebrar em parte o antigo Aparelho Repressivo de Estado e substituí-lo por um novo (ex. o Exército nacional popular), mas também atacar o Aparelho Ideológico de Estado n. 1: a Igreja. [...]

Cremos, portanto, ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado n. 1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de fato substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família.

Por que é que o aparelho escolar é de fato o Aparelho Ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas e como é que ele funciona?

Por agora, basta dizer:

1- Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista.

2- Cada um deles concorre para este resultado único da maneira que lhe é própria. O aparelho político sujeitando os indivíduos à ideologia política de Estado, a ideologia "democrática, "indireta" (parlamentar) ou "direta" (plebiscitária ou fascista). O aparelho de informação embutindo, através da imprensa, do rádio, da televisão, em todos os "cidadãos", doses cotidianas de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo etc. O mesmo acontece com o aparelho cultural (o papel do esporte no chauvinismo é de primeira ordem) etc. O aparelho religioso, lembrando nos sermões e em outras grandes cerimônias, do Nascimento, do Casamento, da Morte, que o homem não é mais que cinza, a não ser que saiba amar os seus irmãos até o ponto de oferecer a face esquerda a quem já o esbofeteou na direita. O aparelho familiar... etc. [...]

4- Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da escola.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais "vulnerável", entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, "saberes práticos" (*des "savoir faire"*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou, simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos 16 anos, uma enorme massa de crianças cai "na produção": são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair, sem chegar ao fim, e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semiemprego intelectual, quer para fornecer, além dos "intelectuais do trabalhador coletivo", os agentes da exploração (capitalistas, *managers*), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são "laicos" convencidos). [...]

É claro, grande número destas Virtudes contrastadas (modéstia, resignação, submissão, por um lado, cinismo, desprezo, altivez, segurança, categoria, capacidade para bem-falar e habilidade) aprendem-se também nas Famílias, nas Igrejas, na Tropa, nos Livros, nos filmes e até nos estádios. Mas nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. [...]

---

1. A Família desempenha manifestamente outras funções para além das de um AIE. Intervém na reprodução da força de trabalho. E, segundo os modos de produção, unidade de produção e (ou) unidade de consumo.

2. O "Direito" pertence simultaneamente ao Aparelho (repressivo) de Estado e ao sistema dos AIE.

Louis Althusser (s/d., pp. 42-66, com atualização da grafia).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, com esclarecimento do vocabulário e grifando as ideias principais.
b) *Em grupo*: discutir e responder às seguintes questões:
   - Qual a distinção fundamental entre Aparelho Repressivo de Estado e Aparelho Ideológico de Estado (AIE)?
   - Relacione o texto de Althusser com o texto de Dora Incontri, "Fazendo a cabeça das pessoas", para explicar como a imprensa e a televisão atuam como Aparelhos Ideológicos da informação.
   - Em que sentido Althusser considera a escola um Aparelho Ideológico do Estado?
c) *Painel*: cada relator apresenta as conclusões do seu grupo sobre a primeira questão. A palavra é aberta a todos, para que intervenham na discussão, com a coordenação do professor. O mesmo procedimento é adotado em relação às duas outras questões.

3 - Avaliação

Dissertação de 15 a vinte linhas: "A função da ideologia na sociedade capitalista"

Orientação:

Introdução: apresentação sucinta da tese central: a ideologia na sociedade capitalista como ocultação dos interesses da classe dominante na forma de "interesse comum"

Desenvolvimento:

- a sociedade capitalista como sociedade de classes
- o controle econômico, político e ideológico da classe dominante
- papel da ideologia na preservação do modo de produção capitalista e dos interesses da classe dominante. Exemplos.

Conclusão: retornar à tese central da Introdução, apresentando um argumento final.

UNIDADE DIDÁTICA 11

Título: O tema da liberdade sob dois pontos de vista		**Duração: 7 horas-aula**	
Objetivos	**Conteúdo**	**Atividades**	**Recursos didáticos**
*Partir das representações dos alunos sobre liberdade e determinismo para problematizar o tema	*Introdução ao tema a partir da discussão sobre liberdade e determinismo	1-Introdução: leitura de texto e discussão com base nas representações dos alunos	Texto 1: "Liberdade. Ética. Determinismo"
*Conhecer duas abordagens diversas sobre a liberdade: a do iluminismo de Kant e a do existencialismo de Sartre	*Caracterização da concepção de liberdade em Kant (século XVIII) e em Sartre (século XX)	2-Contextualização: a liberdade segundo o iluminismo de Kant e o existencialismo de Sartre	Texto 2: "Sobre a pedagogia", Kant
*Aprofundar a reflexão a partir do contato direto com textos desses dois pensadores	*Análise filosófica do tema com base no estudo de texto desse dois pensadores	3-Estudo de texto: Kant 4-Estudo de texto: Sartre	Texto 3: "O existencialismo é um humanismo", Sartre
Avaliação da unidade: **Carta argumentativa dirigida a Sartre, procurando convencê-lo de que a liberdade do homem não é absoluta e incondicionada.**			

1 - Introdução:

Texto 1: *Liberdade. Ética. Determinismo*

Liberdade. Ética. Determinismo

Liberdade: abre as asas sobre nós
Cecília Meirelles, em poema que homenageou a festejada Inconfidência Mineira, conclui:

> "Liberdade, essa palavra
> que o sonho humano alimenta:
> que não há ninguém que explique,
> e ninguém que não entenda".

Os lexicólogos definem o vocábulo: do latim *libertate*, caracteriza-se pela faculdade de cada um se decidir ou agir segundo sua própria determinação. [...]

Se falamos em liberdade, é porque conhecemos o seu oposto. O que ocorreria se todos pudéssemos agir de toda e qualquer maneira, sem qualquer espécie de limite? Nada e ninguém a nos impedir. Viveríamos em plena liberdade (total) e nem pensaríamos nela. Assim, se pensamos em liberdade, sentimos sua falta. Vale dizer: somos totalmente livres?

Durante séculos a cultura tenta explicar o fenômeno e, dentre as diferentes teorias, existe a classificação das ideias em dois grandes segmentos de pensamento. Um deles afirma: Liberdade. O outro afirma: Determinismo.

[...] Se se afirma que o determinismo é total, então não existe ética, porque esta refere-se às ações humanas, e se elas são totalmente determinadas de fora para dentro, não há espaço para a liberdade como autodeterminação; consequentemente, não há espaço para a ética. Conceitualmente o determinismo afirma que tudo o que fazemos já foi determinado por algo ou alguém. Uma das formas do determinismo é o fatalismo... o que está para acontecer, vai acontecer, situação bem presente nas tragédias gregas. Lembram-se de Édipo: é afastado ou se afasta do seu lugar duas vezes, para fugir ao destino fatal. Os orientais utilizam a expressão: Está (ou estava) escrito.

Mas acreditando que a vida é construída passo a passo, tenho que a liberdade tem sentido especial, pois é matéria-prima com a qual a vida é moldada. Eis o aparecimento de um problema muito sério:

LIBERDADE E RESPONSABILIDADE.

Quando escolho, minha concepção torna-se ato. Faço algo. Daí decorrem várias consequências. É preciso lembrar, todavia, que tomei determinada decisão, agi, minha responsabilidade está instalada nas consequências dos meus atos. Assim, não se pode falar em LIBERDADE SEM RESPONSABILIDADE.

Como vivemos em sociedade, qualquer atitude (que derive de nossa volição) que tomemos tem consequências que não se relacionam apenas a nós, mas a todos os que vivem em sociedade conosco. Caso você resolva abandonar seu trabalho, seus estudos, uma relação de amizade, seu ato não se reflete apenas sobre você. Se você resolve guiar seu automóvel a uma velocidade excessiva, seu ato apresenta perigo potencialmente lesivo a alguém.

Por isso SARTRE já afirmou que é quando escolho que me torno humano, e escolho não somente a mim, mas para toda a humanidade. Todos conhecemos o velho axioma: "a minha liberdade termina onde se inicia a do outro". Mas essa proposição deve valer no sentido inverso também. O outro deve pensar a mesma coisa em relação a você. Por isso, só posso ser livre se todos os que comigo convivem têm a mesma liberdade que tenho. A liberdade de todos tem a mesma origem, por isso começam juntas e se complementam. [...]

"Liberdade. Ética. Determinismo". Disponível em: <www.suigeneris.pro.br/filo_socied27.htm>. O verso de Cecília Meirelles, que aparece no início do texto, encontra-se na obra da autora intitulada *Romanceiro da Inconfidência*.

Após a leitura do texto, estimular o comentário dos alunos com base em questões como:

Por que a liberdade é o sonho de todos os homens? É possível uma liberdade absoluta, sem limites? A existência de condicionamentos e de diversas formas de determinismos impede o exercício da liberdade? Enfim, em que termos se pode afirmar que o homem é livre?

2 - Contextualização: A liberdade segundo o iluminismo de Kant e o existencialismo de Sartre (aula expositiva)

Ao longo da história da filosofia, a questão da liberdade tem sido abordada por diversos pontos de vista. Os textos que seguem apresentam duas delas: a perspectiva iluminista de Immanuel Kant, no século XVIII, e a perspectiva existencialista de Jean-Paul Sartre, no século XX.

Para Kant (1724-1804), a essência humana define-se como liberdade e razão. O autor, a exemplo de outros iluministas, estabelece uma relação estreita entre saber e liberdade. No opúsculo "Resposta à pergunta: O que é 'Esclarecimento' *(Aufklärung)*?"', essa relação fica bem explícita. O grande lema do Iluminismo, *Sapere Aude!*, (*Ousai saber!*) vincula-se intimamente à liberdade da razão, na medida em que é pelo desenvolvimento do saber que o homem pode sair da menoridade, libertando-se de seus "tutores".

A liberdade, do ponto de vista kantiano, envolve independência ou autonomia da razão, o que quer dizer que a razão só deve obedecer às suas próprias leis ou às regras que ela mesma se deu. Essa ideia corresponde a um ideal tipicamente iluminista: não aceitar nada que venha de autoridades externas à razão ou que lhe seja estranho. Assim, o sujeito moral, ou sujeito verdadeiramente livre e autônomo, é aquele que se submete apenas a si mesmo ou às leis que emanam de sua própria razão.

A ação moral autêntica é aquela que se guia pelas leis da razão e não pelos caprichos ou desejos imediatos. Mas o projeto dessa conduta fundada na razão autônoma precisa ser construído por meio da educação. A criança costuma agir com base em seus caprichos e inclinações; por isso ela precisa ser educada para que um dia possa agir racionalmente. A função essencial da educação consiste em aproximar a ação humana da moralização, o que implica o desenvolvimento da racionalidade; aprender a pensar por conta própria constitui condição da ação moral.

Como a criança não é capaz de formar, sozinha, o projeto de sua conduta livre e racional, ela deve contar com a ajuda de outras pessoas. Nessa educação para a liberdade, Kant considera indispensável a disciplina e a coerção, de modo que coíbam a tendência de a criança agir com base em seus caprichos e desejos imediatos. Surge, então, uma questão, colocada pelo próprio autor: como conciliar a disciplina e o constrangimento com o exercício da liberdade? O fim último da educação é o exercício da liberdade; mas a própria liberdade precisa ser educada por meio da coerção. Como resolver a contradição entre coerção e liberdade? Dentro da lógica do pensamento do autor, essa contradição acaba sendo apenas aparente, visto que a coerção não incide diretamente sobre a liberdade, mas sobre uma liberdade meramente ilusória ou determinada pelos desejos e caprichos, objetos externos que, ao serem escolhidos, vão contra a autonomia da razão. Eles representam obstáculos ao desenvolvimento da verdadeira liberdade, aquela que escolhe com base nas leis da razão. Assim, do ponto de vista kantiano, a coação pode articular-se com a liberdade, sem contradizê-la; ensinando a criança a não ceder aos seus desejos imediatos, a disciplina prepara para o exercício de uma vontade verdadeiramente livre.

O texto *Sobre a pedagogia* refere-se ao conteúdo dos cursos de pedagogia ministrados por Kant em várias oportunidades entre 1776 e 1787 na Universidade de Königsberg. O material dessas preleções foi recolhido por um de seus alunos e publicado em 1803.

Outra perspectiva, inteiramente distinta, sobre o tema da liberdade é a do existencialismo de Jean-Paul Sartre (1905-1980).

A filosofia da existência foi uma corrente filosófica contemporânea que se desenvolveu na Europa, alcançando sua maior repercussão nas décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial. Foi a expressão de uma Europa dilacerada por duas guerras mundiais e em crise com relação aos grandes ideais que haviam prevalecido até o século XIX: o otimismo em relação à ciência, a crença nas potencialidades da razão e nas ideias de progresso e perfeição da humanidade. Alguns temas

existencialistas exprimem essa percepção da realidade: o homem concebido, como ser finito, dilacerado por situações problemáticas ou pelo absurdo de sua própria existência, os temas da angústia e da morte etc. Nesse quadro, a filosofia da existência interessa-se, sobretudo, pela reflexão sobre o homem enquanto indivíduo concreto na sua existência cotidiana, enfim, o homem na sua singularidade.

O termo "existencialismo" costuma ser atribuído a um conjunto de pensadores com posturas bem diferenciadas quanto aos seus pressupostos e conclusões, mas que possuem em comum o fato de se basearem na análise da existência humana, compreendendo a "existência" como o modo de ser próprio do homem enquanto ser no mundo, quer dizer, sempre encarnado numa situação determinada (Abbagnano, 1982, p. 382). Os resultados das análises sobre a existência humana apresentam-se de forma muito distinta nos diversos pensadores, havendo mesmo grandes divergências, a tal ponto que a maior parte deles sequer aceita ser classificado de existencialista. "O único filósofo que aceita a palavra existencialismo para designar sua própria doutrina é Sartre" (Bornheim, 1986, p. 195).

O texto abaixo, *O existencialismo é um humanismo* (1946), foi originalmente uma conferência, na qual Sartre procurou tornar sua doutrina acessível ao grande público; depois de publicada, tornou-se logo *best-seller*. O conteúdo do texto procura abordar o existencialismo de forma simplificada, expondo suas categorias mais importantes.

Do ponto de vista do autor, que sentido tem a afirmação de que "o existencialismo é um humanismo"? Partindo do princípio de que no homem "a existência precede a essência", Sartre nega a existência de uma natureza humana prévia concebida por Deus, considerando a existência humana totalmente gratuita. Não há a menor razão para o homem estar no mundo; daí os temas da náusea, a falta de sentido, a sensação de absurdo, tratados pelo autor em suas obras literárias. Diante dessa situação, o existencialismo deve ser um humanismo para encontrar um sentido que justifique a existência humana.

O humanismo existencialista considera o homem como fundamento de todos os valores.

> O Humanismo existencialista exige que o homem seja "o fundamento sem fundamento de todos os valores", que ele se invente a partir do nada que ele é, ao invés de autodeterminar-se por algo que lhe é exterior, seja a família, o Estado, um partido político, a religião, os valores ou qualquer tipo de determinismo social, biológico ou psicológico" [Bornheim, 1986, p. 198].

Segundo Gerd Bornheim, "O tema da liberdade é o núcleo central do pensamento sartriano e como que resume toda a sua doutrina. Sua tese é insólita: a liberdade é absoluta ou não existe. Sartre recusa todo determinismo e mesmo qualquer forma de condicionamento" (idem, p. 199). De fato, para Sartre, a liberdade humana é absoluta, incondicionada, sem limites.

Essa concepção da liberdade assenta-se na afirmação da prioridade absoluta da subjetividade. Os valores não têm existência nem significação em si mesmos, mas pressupõem sempre o sujeito livre, que os inventa. O homem não escolhe algo porque esse algo tem um valor em si; ao contrário, esse algo passa a ter valor apenas porque foi escolhido pelo homem. Assim, toda escolha que o homem faz resulta na criação de valores. Portanto, pela ótica sartriana, a liberdade é, simultaneamente, a origem e o único fundamento dos valores.

Texto 2: *Sobre a pedagogia* – Immanuel Kant

Sobre a pedagogia

Immanuel Kant

[1] O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo.

[2] Os animais, logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudicam a si mesmos. É de fato maravilhoso ver, por exemplo, como os filhotes de andorinhas, apenas saídos do ovo e ainda cegos, sabem dispor-se de modo que seus excrementos caiam fora do ninho. Os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer *cuidados*. Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças. Se, por exemplo, um animal, ao vir ao mundo, gritasse, como fazem os bebês, tornar-se-ia com certeza presa dos lobos e de outros animais selvagens atraídos pelos seus gritos.

[3] A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua própria conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele.

[4] A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra. [...]

[5] A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação.

[6] A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para aí se acostumarem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

[7] Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos. [...] Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida. Tampouco uma afeição materna exagerada é útil aos jovens, uma vez que mais tarde lhe surgirão obstáculos de todas as partes e receberão golpes de todos os lados, logo que tomarem parte nos afazeres do mundo.

[8] Um erro, no qual se cai comumente na educação dos grandes, é o de não se lhes opor nenhuma resistência durante a juventude, porque estão destinados a comandar. No homem, a brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade; no animal bruto, pelo contrário, isso não é necessário, por causa de seu instinto. [...]

[9] Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente.

[10] Aqui se deve ter presente as seguintes regras: 1. É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos (salvo quando puder fazer mal a si mesma, como, por exemplo, se pega uma faca afiada), com a condição de não

impedir a liberdade dos outros, como no caso de gritar ou manifestar a sua alegria alto demais, incomodando os outros. 2. Deve-se-lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios; por exemplo, nada se fará que lhe seja agradável, se não fizer o que desejamos, ou seja, aprender o que lhe é ensinado, e assim por diante. 3. É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem a liberdade, e que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem. [...]

[11] A pedagogia ou doutrina da educação divide-se em *física* e *prática*. A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco.

Obs.: A enumeração dos parágrafos não consta do texto original. Foi acrescentada para facilitar o entendimento de sua correspondência com o esquema lógico do texto.
Immanuel Kant (2002, pp. 11-35).

Explicação do texto:

a) *Leitura individual* grifando as ideias principais e anotando as dúvidas de vocabulário e compreensão do texto.
b) O professor esclarece o vocabulário e resolve as dúvidas de compreensão. Em seguida explica o raciocínio do autor no texto, com base na sua estruturação lógica.

Sugestão:

Estruturação do texto
1. Introdução § 1 e 2 1.1. O homem é a única criatura que precisa ser educada § 1 1.2. Por educação entende-se o cuidado de sua infância, a disciplina e a instrução visando sua formação § 1 e 2
2. A educação do homem como ser racional e livre § 3 a 8 2.1. A disciplina transforma a animalidade em humanidade § 3 2.2. O homem precisa de sua própria razão para desenvolver suas qualidades humanas § 3-4 2.3. Papel negativo da disciplina: ela impede o homem de desviar-se da humanidade, contendo suas inclinações animais § 5 2.4. A selvageria ou animalidade consiste na independência de qualquer lei; a disciplina submete o homem às leis da humanidade
3.Como conciliar o constrangimento da lei com o exercício da liberdade? § 9 e 10 3.1. O constrangimento da criança à vontade de outrem é necessário para que ela aprenda a tornar-se independente § 9 3.2. O constrangimento é um instrumento para educar a criança, de modo que ela possa ser livre um dia, dispensando os cuidados de outrem § 10
4.Conclusão § 11 4.1. A educação prática ou moral visa à construção do homem como um ser livre e autônomo § 11

Texto 3: *O existencialismo é um humanismo* – Jean-Paul Sartre

O existencialismo é um humanismo

Jean-Paul Sartre

[...] O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Declara ele que, se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito e que este ser é o homem ou, como diz Heidegger, a realidade humana. Que significará aqui o dizer-se que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer. Assim, não há natureza humana, visto que não há Deus para a conceber. O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz. Tal é o primeiro princípio do existencialismo. [...] Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é. Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência. E, quando dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua restrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens. [...] Com efeito, não há dos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo a imagem do homem como julgamos que deve ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos, porque nunca podemos escolher o mal[1] o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem que o seja para todos. [...] Assim, sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o homem. [...]

Tudo se passa como se, para todo homem, toda a humanidade tivesse os olhos postos no que ele faz e se regulasse pelo que ele faz. [...]

Dostoiévski escreveu: "Se Deus não existisse, tudo seria permitido". Aí se situa o ponto de partida do existencialismo. Com efeito, tudo é permitido se Deus não existe, fica o homem, por conseguinte, abandonado, já que não encontra em si, nem fora de si, uma possibilidade a que se apegue. Antes de mais nada, não há desculpas para ele. Se, com efeito, a existência precede a essência, não será nunca possível referir uma explicação a uma natureza humana dada e imutável; por outras palavras, não há determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. Se, por outro lado, Deus não existe, não encontramos diante de nós valores ou imposições que nos legitimem o comportamento. Assim, não temos nem atrás de nós, nem diante de nós, no domínio luminoso dos valores, justificações ou desculpas. Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado no mundo, é responsável por tudo quanto fizer. O existencialista não crê na força da paixão. Não pensará nunca que uma bela paixão é uma torrente devastadora que conduz fatalmente o homem a certos atos e que, por conseguinte, tal paixão é uma desculpa. Pensa, sim, que o homem é responsável por essa sua paixão. O existencialista não pensará também que o homem pode encontrar auxílio num sinal dado sobre a terra, e que o há de orientar; porque pensa que o homem decifra ele mesmo esse sinal como lhe aprouver. Pensa, portanto, que o homem, sem qualquer apoio e sem qualquer auxílio, está condenado a cada instante a inventar o homem. Disse Ponge num belo artigo: "O homem é o futuro do homem". [...]

Nenhuma moral geral pode indicar-vos o que há a fazer; não há sinais no mundo. Os católicos responderão: sim, há sinais. Admitamo-lo: sou eu mesmo, em todo caso, quem escolhe o significado desses sinais. Quando estive preso, conheci um homem assaz notável que era jesuíta. Entrara ele para a Companhia da seguinte maneira: tinha sofrido um certo número de desastres bem dolorosos: em criança, tinha-lhe morrido o pai deixando-o pobre. Bolseiro de uma instituição religiosa, faziam-lhe sentir aí constantemente que ele fora aceito por caridade; e em consequência disso não teve certas distinções honoríficas que agradam às crianças; depois, pelos 18 anos, foi mal sucedido numa aventura sentimental; por fim, pelos 22 anos, coisa bastante pueril, mas que foi a gota de água que fez transbordar o vaso, falhou a sua preparação militar. Este jovem podia, pois, pensar que tinha falhado em tudo; era um sinal, mas um sinal de quê? Podia

refugiar-se na amargura ou no desespero. Mas ele pensou, muito habilmente para si, que era o sinal de que não estava talhado para os triunfos seculares, e que só os triunfos da religião, da santidade, da fé, lhe eram acessíveis. Viu, portanto, nisso a palavra de Deus, e entrou na Ordem. Quem não vê que a decisão do significado do sinal foi só ele quem a tomou? Poderia concluir-se outra coisa desta série de desaires: que seria melhor, por exemplo, que fosse carpinteiro ou revolucionário. Sobre ele pesa, portanto, a inteira responsabilidade da decifração. [...]

O existencialismo não é de modo algum um ateísmo no sentido de que se esforça por demonstrar que Deus não existe. Ele declara antes: ainda que Deus existisse, em nada se alteraria a questão; esse o nosso ponto de vista. Não que acreditemos que Deus exista; pensamos antes que o problema não está aí, no da sua existência: é necessário que o homem se reencontre a si próprio e se persuada de que nada pode salvá-lo de si mesmo, nem mesmo uma prova válida da existência de Deus. Nesse sentido, o existencialismo é um otimismo, uma doutrina da ação, e é somente por má-fé que, confundindo o seu próprio desespero com o nosso, os cristãos podem apelidar-nos de desesperados.

1. Porque tal "mal" escolhido seria um "bem", exatamente porque se escolheu.

Jean-Paul Sartre (1973, pp. 12-28).

Exercício:

a) *Leitura individual* do texto, esclarecendo o vocabulário e grifando as ideias principais.

b) *Em grupo*: responder às seguintes questões:

- O que significa para o existencialismo o princípio de que, no homem, "a existência precede a essência"?
- Explicite a compreensão que Sartre tem da liberdade humana a partir da afirmação de que "não há determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade".
- Faça uma análise crítica da concepção sartriana da liberdade humana como absoluta e incondicionada, recorrendo também ao texto 1 "Liberdade. Ética. Determinismo".

c) *Painel*: os relatores apresentam a reflexão do seu grupo sobre a primeira questão, após o que, abrindo a palavra a todos, o professor coordena uma síntese das contribuições individuais e dos grupos. Procede-se do mesmo modo em relação às outras questões.

3 - Avaliação da unidade

Carta argumentativa: com base no estudo feito, escrever uma carta dirigida a Sartre, formulando argumentos que procurem convencê-lo de que a liberdade do homem não é absoluta e incondicionada, mas possui certos limites.

Orientação:

- Selecionar no texto de Sartre os argumentos que ele emprega para defender a tese de que o homem é totalmente livre e que não há determinismos.
- Contestar a posição do autor, apresentando argumentos e exemplos que a contradigam.
- Fazer a revisão da estruturação do raciocínio e da redação.

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola (1982). *Dicionário de filosofia*. 2 ed. São Paulo, Mestre Jou.

ALARCÃO, Isabel (1997). "Contribuição da didáctica para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino". In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez.

ALTHUSSER, Louis (s/d.). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo, Martins Fontes.

ALVES, Dalton José (2002). *A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas, Autores Associados.

ALVES, Rubem (1984). *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo, Paulinas.

ANGULO, Jaime Rubio (1976). "Filosofia y cotidianidad". In: *Análisis*, Colômbia, vol. X, n. 23.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires (2005). *Filosofando: introdução à filosofia*. 3. ed. revista. São Paulo, Moderna.

ARISTOTE (1998). *Traité du ciel*. Paris, J. Vrin.

ARISTÓTELES (1987). "Ética a Nicômaco". In: *Aristóteles*. São Paulo, Nova Cultural (coleção Os pensadores).

_____. *Metafísica* (2006). Bauru, Edipro.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1988). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, Ed. UNICAMP.

BACON, Francis (1973). *Novum Organum/Nova Atlântida*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

BERTI, Enrico (1988). *As razões de Aristóteles*. São Paulo, Loyola.

_____. (1995). "La complessità della ragione". *Bollettino della SFI*, n. 154, genn./apr. Disponível em: <http://Igxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino.htm>. Acesso em: 21 abr. 2006.

_____. (1998a). "Logo e dialogo". *Studio Patativa*, n. 42, 1995 (Articolli sulla Didattica). Disponível em: <www.filosofiamo.com/athena.aspx>. Acesso em: 4 mar. 2006.

_____. (2006). "Il procedimento logico-formale e l'argomentazione retórica". Disponível em: <www.filosofiamo.com/pubblicazione/athena.aspx >. (Articolli sulla Didattica). Acesso em: 6 mar. 2006.

BORNHEIM, Gerd (1972). *Os filósofos pré-socráticos*. 2. ed. São Paulo, Cultrix.

_____. (1970). *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. Porto Alegre, Globo.

_____. (1986). "O existencialismo de Sartre". In: REZENDE, Antonio (org.). *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar.

BRANDÃO, Zaia (1986). "Qualidade de ensino: característica adstrita às escolas Particulares?". In: CUNHA, Luiz Antonio (org.). *Escola pública, escola particular e democratização do ensino*. São Paulo; Cortez/Autores Associados.

BRASIL. Ministério da Educação. (2007). *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório da Comissão Especial CNE/CEB, maio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassaz1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2005). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 2 maio 2005.

BRÉHIER, Émile (1940). *La philosophie et son passé*. Paris, Presses Universitaires de France.

BRONOWSKY, J. & MAZLISH, Bruce (1983). "Cap. VII – A Revolução Científica". In: *A tradição intelectual do Ocidente*. Lisboa, Edições 70.

BUARQUE, Chico (1989). *Chico Buarque: letra e música*. São Paulo, Cia. das Letras.

CADERNOS CEDES (2004). *A filosofia e seu ensino. Cadernos Cedes* (Centro de Estudos Educação Sociedade). Campinas, v. 24, n. 64, pp. 294-384, set./dez.

CARRILHO, Manuel Maria (1987). *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

CASSIRER, Ernst (1972). *Antropologia filosófica*. São Paulo, Mestre Jou.

CAYGILL, Howard (2000). *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro, Zahar.

CHAUI, Marilena et al. (1985). *Primeira filosofia. Lições Introdutórias (Sugestões para o Ensino Básico de Filosofia)*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense.

CHAUI, Marilena (1994). *Introdução à história da filosofia (dos pré-socráticos a Aristóteles)*. v. I. São Paulo, Brasiliense.

_____. (1980). *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense (coleção Primeiros passos).

_____. (2005). *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo, Ática.

COLL, Cesar et al. (2004). *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo, Ática.

CORBISIER, Roland (1978). "A introdução à filosofia como problema: o ponto de partida". In: _____. *Autobiografia filosófica*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

COSSUTTA, Frédéric (2001). *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes.

CUNHA, Luiz Antonio (1975). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS (*Bill of Rights*) (1689). Inglaterra. Disponível em: <www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/declaracaobill.html>. Acesso em: 24 set. 2007.

DERRIDA, Jacques (1990). *Du droit à la philosohie*. Paris, Édition Galilée.

DESCARTES, René (1971). *Regras para a direcção do espírito*. Lisboa, Estampa.

_____. (1973). *Descartes*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

_____. (1984). *Princípios da filosofia*. Lisboa, Guimarães & Cia. Editores.

DETIENNE, Marcel (s/d.). *Os mestres da verdade na Grécia Arcaica*. Rio de Janeiro, Zahar.

DIAS, Rui Grácio Souza (s/d.). *Ensi(g)nar Filosofia?* Disponível em: <www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracioSousaDias_ENSIgnar.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2005.

DROIT, Roger-Pol (2004). "A epopéia de um sentido". *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 fev. Caderno Mais!

FAVARETTO, Celso Fernando (1995). "Notas sobre Ensino de Filosofia". In: MUCHAIL, Salma T. (org.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis, Vozes; São Paulo, EDUC.

FOLSCHEID, Dominique & WUNENBURGER, Jean-Jacques (2002). *Metodologia filosófica*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes.

FORTES, Luiz R. Salinas (1981). *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo, Brasiliense (coleção Tudo é história, 22).

GAARDER, Jostein (1995). *O mundo de Sofia*. São Paulo, Cia. das Letras.

GALICHET, François (s/d.). *Philosophie et éducation à la citoyenneté*. Disponível em: < http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/Galichet.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2005.

GALILEU (1973). "O Ensaiador". In: *Giordano Bruno/Galileu Galilei/Campanela*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

GALLO, Sílvio (coord.) (2005). *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*. 13. ed. Campinas, Papirus.

_____. & KOHAN, Walter Omar (org.) (2000). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, Vozes.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, G. & DANELON, M. (org.) (2003). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis, Vozes.

_____. (2004). *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí, Ed. UNIJUÍ.

GIROTTI, Armando (1997). "Ritornare al testo argomentativo". *Insegnare filosofia. Rivista sulla didattica della filosofia, ricerca e formazione filosofica*. n. 1, ano II, nov. Disponível em: <www.filosofiamo.com/athena.aspx>. (Rivista). Acesso: 6 jun. 2006.

GOLDSCHMIDT, Victor (1970). "Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos". In: *A religião de Platão*. São Paulo, Difel.

GOLDWIN, Robert A. (1993). "John Locke (1632-1704)". In: STRAUSS, Leo & CROPSEY, Joseph (comp.). *Historia de la filosofía política*. Mexico, Fondo de Cultura Econômica.

GULLAR, Ferreira (2006). "O benefício da dúvida". *Folha de S.Paulo*, 19 fev. Ilustrada. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1902200621.htm>. Acesso em: 1 jun. 2006; e <www.ateus.net/artigos/miscelanea/o_beneficio_da_duvida.php>. Acesso em: 1 jun. 2006.

GUTIERREZ, Jose (2004). *Dizionário di didattica della filosofia: Unidad didáctica*. Disponível em: <www.filosofiamo.com/athena.aspx>. (Dizionario). Acesso em: 1 mar. 2006.

HEGEL, G. W. F. (1994). *Discursos sobre educação*. Lisboa, Colibri.

IMPERATO, E. (2003). *Dizionario di didattica della filosofia: Concetto*. Disponível em: <www.filosofiamo.com/athena.aspx>. (Dizionario).Acesso em: 20 abr. 2006.

JAEGER, Werner (1986). *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo, Martins Fontes.

JAPIASSU, Hilton (1985). *A Revolução Científica Moderna*. Rio de Janeiro, Imago.

JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo (1996). *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar.

JASPERS, Karl (1971). *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo, Cultrix.

KANT, Immanuel (1989). *Crítica da Razão Pura*. 2. ed. Lisboa, Calouste Gulbenkian.

_____. (2002). *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Piracicaba, Ed. UNIMEP.

_____. (2005). "Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'? (*Aufklärung*)". In: *Textos Seletos*. 3. ed. Petrópolis, Vozes.

LALANDE, André (1993). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo, Martins Fontes.

LEFEBVRE, Henri (1975). *Lógica formal/Lógica dialética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

LOCKE, John (1973). "Ensaio acerca do entendimento humano". In: *John Locke*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

LUCIE, Pierre (1978). *A gênese do método científico*. 2. ed. Rio de Janeiro, Ed. Campus.

LUNGARZO, Carlos (1990). *O que é lógica*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense (coleção Primeiros passos).

MAGEE, Bryan (2001). *História da filosofia*. 3. ed. São Paulo, Loyola.

MAQUIAVEL, Nicolau (1973). "O Príncipe". In: *O príncipe/Escritos Políticos*. v. IX. São Paulo, Abril Cultural.

MARTINI, Stefano (s/d.). *Strumenti didattici a sostegno della lezione di filosofia*. Disponível em: <www.ilgiardinodeipensieri.eu>. (Indice per Autori). Acesso em: 16 ago. 2004.

_____. (2001). *Manuale, testo filosofico e unità didattica*. Disponível em: <www.ilgiardinodeipensieri.eu>. (Indice per Autori). Acesso em: 16 ago. 2004.

MARX, K. & ENGELS, F. (1996). *A ideologia Alemã (Feuerbach)*. 10. ed. São Paulo, Hucitec.

MASSARO, Domenico (1994). "Quattro tesi per un'educazione filosofica significativa". *Bollettino della SFI*, n. 153, sett.-dic. Disponível em: <http://Igxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino.htm>. Acesso em: 21 abr. 2006.

MATOS, Olgária (1997). *Filosofia – A polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo, Scipione.

MERLEAU-PONTY, M. (1973). *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo, Saraiva.

MONDOLFO, Rodolfo (1969). *Problemas e métodos de investigação na história da filosofia*. São Paulo, Mestre Jou.

MUCHAIL, Salma Tannus (1972). "Sobre a legitimidade da filosofia e a função do filósofo". CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA, 8. Brasília, 30 out. Mimeografado.

_____. (org.) (1995). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis, Vozes; São Paulo, EDUC.

MUGLIONI, Jacques (1996). "La lezione di filosofia". *Bollettino della SFI*, n. 158, magg./ag. Disponível em: <http://Igxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino.htm>. Acesso em: 21 abr. 2006.

NASCIMENTO, Milton Meira (1986). "A filosofia no segundo grau (Sua importância, sua especificidade)". In: NIELSEN NETO, Henrique (org.). *O ensino da Filosofia no 2º grau*. São Paulo, SOFIA Editora SEAF.

NICOLA, Ubaldo (2005). *Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna*. São Paulo, Globo.

NIELSEN NETO, Henrique (org.) (1986). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo, SOFIA Editora SEAF.

NUNES, César A. (1990). *A construção de uma nova identidade para a Filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OBIOLS, Guillermo (2002). *Uma introdução ao ensino da Filosofia*. Ijuí, Ed. Ijuí.

PAIM, Antonio (1974). *História das idéias filosóficas no Brasil*. 2. ed. São Paulo, EDUSP/Grijalbo.

PARIS, Franco (1994). "Insegnare filosofia". *Bollettino della SFI*, n. 151, genn./apr. Disponível em: <http://Igxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino.htm>. Acesso em: 21 abr. 2006.

PASCAL, Blaise (1973). "Pensamentos". In: *Pascal*. v. XVI. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

PASQUALE, Mario de (s/d.a). *La filosofia nella scuola di massa*. Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>. (Didattica Teorica della Filosofia). Acesso em: 9 ago. 2005.

_____. (s/d.b). *Il con-filosofare nell'apprendimento della filosofia*. Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>. (Didattica Teorica della Filosofia). Acesso em: 31 out. 2005.

PECHULA, Marli A. (2001). *A filosofia no ensino médio: da importância anunciada à descaracterização praticada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEGORARO, Olinto & SIMON, Célia (org.) (1981). *Debates filosóficos n. 2.* Rio de Janeiro, SEAF.

PINOTTI, Mario (1994). "La filosofia tra senso comune ed argomentazione". *Bollettino della SFI*, n. 152, magg./ag. Disponível em: <http://Igxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino.htm>. Acesso em: 21 abr. 2006.

PLATÃO (1972). "O Banquete" e "Sofista". In: *Platão*. São Paulo, Abril Cultural.

_____. (1993). *A República*. Lisboa, Calouste Gulbenkian.

RENNÓ, Carlos (1996). *Gilberto Gil: todas as letras*. São Paulo, Cia das Letras.

REZENDE, Antonio (org.) (1986). *Curso de filosofia (para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação)*. Rio de Janeiro, Zahar/SEAF.

RICOEUR, Paul (1968). "A história da filosofia e a unidade do verdadeiro". In: *História e Verdade*. Rio de Janeiro, Forense.

RODRIGO, Lidia Maria (1977). "Sobre a situação da filosofia no ensino secundário". *Reflexão*, Instituto de Filosofia da PUCCAMP, Campinas, v. II, n. 7, set.

_____. (1987). "Da ausência à presença da filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica". *Educação e filosofia*, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, n. 2, jan./jun.

_____. (2002). *Maquiavel: educação e cidadania*. 2. ed. Petrópolis, Vozes.

_____. (2004). "Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana". In: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio & CORNELLI, Gabrielli (org.). *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí, Ed. UNIJUÍ.

_____. (2007). "Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio". In: SILVEIRA, René J. T. & GOTO, Roberto Akira (orgs.). *Filosofia no ensino médio: tema, problemas e propostas*. São Paulo, Loyola.

RUFFALDI, E. (2004). *Dizionario di didattica della filosofia: Dibattiti (uso didattico)*. Disponível em: <www.filosofiamo.com/athena.aspx>. (Dizionario). Acesso em: 1 mar. 2006.

RUSSO, Hugo A. (1990). *Didática especial da filosofia no segundo grau: subsídios para uma teoria didática*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SACKS, Oliver (1995). "Ver e não ver". In: *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo, Cia. das Letras.

SAGAN, Carl (1980). *Cosmos*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

SALMON, Wesley (1973). *Lógica*. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. (1992). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de filosofia: 2º grau*. São Paulo, SE/CENP.

SARTRE, Jean-Paul (1973). "O existencialismo é um humanismo". In: *Sartre*. v. XLV. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

SAVIANI, Dermeval (2000). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6. ed. Campinas, Autores Associados.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo, Cortez.

_____. (1992). *Filosofia*. São Paulo, Cortez (coleção Magistério 2º grau. Série Formação geral).

SFORZA, Giulio (1976). *La funzione didattica: spunti per un discorso sul* método *come* episteme. Roma, Bulzoni Editore.

SILVA, Franklin Leopoldo e (1986). "História da filosofia: centro ou referencial?". In: NIELSEN NETO, Henrique (org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo, Sofia SEAF.

_____. (1993). *Descartes: a metafísica da modernidade*. São Paulo, Moderna (coleção Logos).

SILVEIRA, Rene J. Trentin (1991). *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universiade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. (2001). *A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman*. Campinas, Autores Associados.

TELES, Maria Teresa Ximenez de Sandoval (2004). "Itinerário para o programa de filosofia do 10º ano". In: ENCONTRO DE DIDÁCTICA DA FILOSOFIA. 6. APF (Associação dos Professores de Filosofia). Porto,

Portugal: 28/10. Disponível em: www.apfilosofia.org/documentos/pdf/TXimenez_Itinerario10.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2005.

Tozzi, Michel (s/d.). *Si può "didattizzare" l'insegnamento filosofico?* Disponível em: <www.ilgiardinodeipensieri.eu>. (Índice per Autori). Acesso em: 16 ago. 2004.

_____. (2001). *Democratizer la philosophie*. Disponível em: <www.philotozzi.com/?p=135>. Acesso em: 9 ago. 2005.

_____. (1996). "Didactique et politique". *Cahier Pedagogiques*, n. 350-351, jan. Disponível em: <www.philotozzi.com/?p=5>. Acesso em: 9 ago. 2005.

_____. (1999). *Penser par soi – même, une démarche intellectuelle enseignée à tous, et appropriable par chacun*. Disponível em: <www.philotozzi.com/?p=4>. Acesso em: 9 ago. 2005.

Tozzi, M.; Baranger, P.; Benoit, M. & Vincent, C. (s/d.). *I fondamenti di una didattica della filosofia*. Disponível em: <www.ilgiardinodeipensieri.eu>. Acesso em: 28 jan. 2005.

Trombino, Mario (2003). *Dizionario di didattica della filosofia: Esercizi di filosofia*. Disponível em: <www.filosofiamo.com/athena.aspx>. (Dizionario). Acesso em: 1 mar. 2006.

_____. (2004a). *Dizionario di didattica della filosofia: Astrato/concreto*. Disponível em: <www.filosofiamo.com/athena.aspx>. (Dizionario). Acesso em: 1 mar. 2006.

_____. (2004b). *Dizionario di didattica della filosofia: Pensiero per immagini*. Disponível em: <www.filosofiamo.com/athena.aspx>. (Dizionario). Acesso em: 1 mar. 2006.

Vaz, Henrique C. de Lima (1988). *Escritos de Filosofia II – Ética e Cultura*. São Paulo, Loyola.

Vernant, Jean-Pierre (1990). *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Sobre a autora

Lidia Maria Rodrigo

É licenciada em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp). Em 1984, obteve o título de mestre em filosofia da educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), com dissertação intitulada *Aventuras e desventuras da filosofia no Brasil: o nacionalismo no pensamento filosófico* e, em 1996, doutorou-se em filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com a tese *O imaginário do poder e o poder do imaginário em Maquiavel*.

Publicou *O nacionalismo no pensamento filosófico: aventuras e desventuras da filosofia no Brasil* (1988) e *Maquiavel: educação e cidadania* (2002), ambos pela Editora Vozes, além de capítulos de livros e vários artigos em revistas especializadas.

Lecionou na Puccamp, na Unimep e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professora no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp. Como docente atua regularmente nos cursos de graduação e na pós-graduação, orientando projetos de mestrado e doutorado. Está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Paidéia da mesma faculdade, nas linhas de pesquisa "Epistemologia e Teorias da Educação" e "Ensino de Filosofia".